

**Sozialer Kontakt und soziales Verstehen
bei intelligenz- und milieugeschädigten Kindern**

**Eine sozialpsychologische Untersuchung über die
Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung
bei 13 - 15 jährigen Hilfsschülern**

Gerhard Winter

1965

SOZIALER KONTAKT UND SOZIALES VERSTEHEN
BEI INTELLIGENZ- UND MILIEUGESCHÄDIGTEN KINDERN

Eine sozialpsychologische Untersuchung über die
Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung
bei 13-15jährigen Hilfsschülern

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt
von
Gerhard Winter in München

1965

Referent: Professor Dr. Rudolf Bergius

Korreferent: Professor Dr. Philipp Lersch

Tag der mündlichen Prüfung: 29.7.1965



UNI-Druck

Vorwort
=====

In der vorgelegten Arbeit wird nach den Gründen für die häufigen sozialen Mißverständnisse zwischen Hilfsschulkindern gefragt. Unter Bezugnahme auf mögliche individual- und sozialpsychologische Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit werden eine Reihe von Hypothesen formuliert und statistisch geprüft. Das "Material" für diese Prüfung wird in einer verhältnismäßig lebensnahen Spielsituation erhoben und besteht in Urteilen, die die Spielpartner übereinander abgeben. In der Zusammenfassung der Einzelergebnisse wird auf allgemeine wissenschaftliche Anschauungen und Theorien über Ursprung und Erscheinungsweise der Debität eingegangen und unter diesem Blickwinkel Stellung zu dem gegenwärtig angewandten Ausleseverfahren der Hilfsschule und zu der "Kleingruppen-Pädagogik" genommen.

Die Anregung zu der Untersuchung gab A. Busemann mit seinem Buch über "Die Psychologie der Intelligenzdefekte". In dem Kapitel "Defekte des Person-Erlebens" werden einige "experimentelle Verfahren zur Untersuchung des sozialen Verhaltens debiler Kinder zueinander" geschildert und die Hoffnung ausgesprochen, daß durch ähnliche experimentelle Versuchsanordnungen Einblick in die Ich-Du-Beziehung intelligenzschwacher Personen gewonnen werden kann.

Die wissenschaftliche Betreuung der Dissertation lag in den Händen meines langjährigen Lehrers, Herrn Prof. Dr. R. Bergius, der meine Arbeit nicht nur durch seinen fachlichen Rat und seine sachdienliche Kritik wohlwollend unterstützte, sondern auch dafür Sorge trug, daß ich genügend Zeit zum Arbeiten fand. Vor Beginn der Untersuchung diskutierte ich wiederholt mit Herrn Prof. Dr. Ph. Lersch über den Begriff der "kommunikativen Sensibilität" und erhielt in diesen Gesprächen manche wertvolle Anregung.

Die Durchführung der Untersuchung wurde auf einen entsprechenden Antrag hin vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt. Ich wurde an eine größere Münchner Hilfsschule verwiesen, deren Rektor und Lehrer sich meinem Vorhaben gegenüber aufgeschlossen und interessiert zeigten und dieser Haltung auch bis zur Beendigung der "Sozialspiele" beibehielten - obwohl ich

ihre Geduld und Hilfsbereitschaft durch unermüdliches Fragen und durch zahlreiche Sonderwünsche manchmal auf eine recht harte Probe gestellt haben dürfte.

Bei der Protokollierung des Spielverhaltens der Hilfsschulkinder halfen mir die Psychologiestudenten Herr M. Kemmerich und Herr K. Meßner; die Instruktionen bei der Aufnahme des "Gruppentests für die soziale Einstellung" (SET) gab mein Kollege, Herr Dr. K. Joerger, der Autor des Tests, der mir auch seine unveröffentlichten Normwerte des SET großzügig zur Verfügung stellte. Hinweise für die statistische Auswertung des Datenmaterials erhielt ich von Herrn Dr. A. R. Wulsten, Assistent am Wirtschaftswissenschaftlichen Institut, Abteilung Statistik, der Universität München. Die Reinschrift des Manuskripts besorgten die Sekretärinnen des Psychologischen Instituts, Frl. I. v. Taeuffenbach und Frl. M. Hild.

Für die mir zuteil gewordene Hilfe sei den genannten Damen und Herren und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus an dieser Stelle herzlich gedankt.

Inhaltsverzeichnis

=====

Verzeichnis der häufigst verwendeten Abkürzungen	S. 7
I Einleitung	
1. Sozialpsychologie in der Hilfsschule	S. 9
2.. Theoretische Charakterisierung des Begriffs "soziales Mißverständnis"	S. 14
II Versuchsanordnung	
1. Der Versuchsplan	S. 20
2. Spiel- und Spielregeln; Durchführung der Spiele	S. 24
3. Protokollierung	S. 28
a) Aufgaben der Protokollanten	S. 28
b) Items der Verhaltensbeobachtungen und Kriterien der Bewertung für die Fragen 1 bis 5 und 13	S. 29
c) Items der Verhaltensbeobachtungen und Kriterien der Bewertung für die Fragen 6 bis 12	S. 30
4. Zusatzversuche	S. 33
III Allgemeine methodische Fragen der Untersuchung und nähere begriffliche Bestimmung der abhängigen Variablen "Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung"	
	S. 35
IV Formulierung der Hypothesen	
1. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung von verschiedenen komplexen und verschieden "ausdruckshaltigen" Verhaltensweisen (Dimensionen des Fragebogens)	S. 54
2. Hypothesen über die Veränderung der Wahrnehmungs- und Urteilsleistungen bei Wiederholung der Spiele	S. 55
3. Hypothesen über die personalen Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit (Variablen I, S und G)	S. 56
4. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei "positiver" und "negativer" Gefühlsbeziehung zu den Spielpartnern (für die Zuschauer: zu den Spielern A und B)	S. 60
5. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung in verschiedenen Spiel-	

rollen (Spieler-Zuschauer) und bei verschiedenem "Spielstatus" (Gewinner-Verlierer)	S. 62
6. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei verschiedener Aktivität der Zuschauer	S. 65
V Aufbereitung und Auswertung des empirischen Datenmaterials	S. 69
VI Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung in verschiedenen Realitätsbereichen (Dimensionen des Fragebogens; Hypothesen 1 a und 1 b)	S. 74
VII Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei verschiedener Urteilserfahrung (Übung) und verschiedener Bekanntheit der Urteilsdimensionen (Hypothesen 2 a, 2 b und 2 c)	
a) Die "allgemeine" Wirkung der ersten und zweiten Spielwiederholung bei Berücksichtigung aller Fragen (Hypothese 2 a)	S. 82
b) Die allgemeine Wirkung der ersten und zweiten Spielwiederholung bei Unterscheidung zwischen "spezifischen" und "globalen" (Fragen 1 bis 5 und 13 bzw. 6 bis 12) Verhaltensmustern (Hypothese 2 b)	S. 85
c) Die gruppenspezifische Veränderung der Urteilsgenauigkeit bei wiederholter Spielteilnahme (Hypothese 2 c)	
1. Die Wechselwirkung zwischen den Variablen "soziale Einstellung" und "Wiederholung" (S x Wh)	S. 89
2. Wechselwirkung zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Wiederholung" (I x Wh)	S. 97
VIII Die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung differenziert nach der Intelligenz, der sozialen Einstellung und dem Geschlecht der Kinder (Hypothesen 3 a, 3 b, 3 c und 3 d)	S.109
IX Die sozialen Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit (Hypothesen 3 e, 4, 5 a, 5 b, 5 c und 5 d)	
a) Die statistische Prüfung der Hypothesen	S.113
b) Psychologische Interpretation der rollenbedingten Variation der Urteilsgenauigkeit (zwischen R)	S.116

c) Psychologische Interpretation der auf den unterschiedlichen Partnerbeziehungen beruhenden Variation der Urteilstgenauigkeit (zwischen B)	S. 124
X Die situativen Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteilstgenauigkeit (Hypothesen 5 b, 5 c, 5 d, 6 a und 6 b)	
a) Die statistische Prüfung der Hypothesen	S. 132
b) Psychologische Interpretation der statistisch signifikanten Wechselwirkung zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Spielstatus" (I x A, Hypothese 5 c)	S. 135
c) Psychologische Interpretation der statistisch signifikanten Wechselwirkung zwischen "Intelligenz" und "Spielbeteiligung" (Zuschauerurteile; Hypothesen 6 a und 6 b)	S. 138
XI Zusammenfassung	
1. Die personalen Determinanten der Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung	
a) Gesichtspunkte für eine systematische Darstellung der Einzelergebnisse	S. 149
b) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als unmittelbare Folgen der geringen allgemeinen Intelligenz	S. 152
c) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als mittelbare Folge der Intelligenzschädigung	S. 153
d) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als unmittelbare Folge einer gemeinschaftsfeindlichen Einstellung (asozial-antisozial)	S. 159
e) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als mittelbare Folge einer gemeinschaftsfeindlichen Einstellung	S. 162
2. Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als Ergebnis einer gestörten sozialen Interaktion der Kommunikationspartner (gruppen-dynamischer Aspekt)	S. 165
3. Pädagogisch-psychologische Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen	S. 168
XII Anmerkungen	S. 171
XIII Anhang und Zusatztabellen	S. 185
XIV Literaturverzeichnis	S. 202

Verzeichnis der am häufigst verwendeten Abkürzungen
=====

A	Spielausgang
g	gewonnen
v	verloren
B	Gefühlsbeziehung zwischen den Mitgliedern der Spielgruppe
+	Sympathiebeziehung (die Partner wählen sich im sozio-metrischen Verfahren gegenseitig)
-	Antipathiebeziehung (die Partner lehnen sich im sozio-metrischen Verfahren gegenseitig ab)
G	Geschlecht; Buben oder Mädchen
H	Haltung der Zuschauer gegenüber den Spielern; Aktivität - Passivität
I	Intelligenzniveau
I ₁	IQ 85 und größer; "Grenzdebile", knapp durchschnittliche Intelligenz
I ₂	IQ 0.75 - 0.84; leichte bis mittlere Debilität
I ₃	0.50 - 0.74; schwere Debilität bis Imbezzilität
P	Protokollant
R	Spielrolle
Z	Zuschauer
Sp	Spieler
S	Soziale Einstellung, definiert nach dem "Gruppentest für die soziale Einstellung" (SET), unter Berücksichtigung des Lehrerurteils, des Soziogramms und der Eintragungen in den Schülerbögen (Schularzt, Jugendamt, Fürsorge, Heimleiter, Schuljugendberater)
S ₁	Ungestörter, "normaler" Bezug zur mitmenschlichen Umwelt: im SET in höchstens einer (von sechs) Dimensionen unter der Altersnorm (Unteres Quartil); sozial leistungsbereite Einstellung;

nach dem Soziogramm die beliebten und geachteten Klassenkameraden; im allgemeinen in der oberen Hälfte der Rangreihe "Beliebtheit" und "soziale Dominanz". (Z-Werte ≥ 50 , s. Seite 196)

- S₂ Gestörter, nicht normaler Bezug zur mitmenschlichen Umwelt: im SET in mindestens drei (der sechs gewerteten) Dimensionen unter der Altersnorm (unteres Quartil); nach dem Lehrerurteil asoziales (Urteile wie "kontaktschwach", "gehemmt", "verschlossen", "Eigenbrötler", "Drückeberger", "Außenseiter") oder antisoziales (Urteile wie "aggressiv", "gemeinschaftsfeindlich", "Störer", "Raubföld", "unbeherrscht", "unkameradschaftlich") Verhalten gegenüber den Mitschülern und den Lehrkräften; aus der Klassengemeinschaft ausgegliedert; nach den Schülerbögen Erziehungsschwierigkeiten, Milieuschädigung (z.B. Vernachlässigung) oder Verwahrlosungserscheinungen; nach dem Soziogramm die abgelehnten, nicht anerkannten Klassenkameraden; im allgemeinen in der unteren Hälfte der Rangreihe "Beliebtheit" und "soziale Dominanz". (Z-Werte < 50)

Wh Spielwiederholung, d.h. erste und zweite wiederholte Teilnahme an den Spielen

- W₁-Urteil
(Spieler) Der urteilende Spieler (A) entscheidet sich bei der Beantwortung der entsprechenden Frage für sich selbst (A), d.h., er kreuzt in seinem Fragebogen ein Feld seiner eigenen Antwortspalte an.
- W₁-Urteil
(Zuschauer) Der urteilende Zuschauer entscheidet sich bei der Beantwortung der entsprechenden Frage für den in der soziometrischen Befragung positiv gewählten bzw. weniger abgelehnten Spieler. (A oder B).
- W₂-Urteil
(Spieler) Der urteilende Spieler entscheidet sich bei der Beantwortung der entsprechenden Frage für seinen Mitspieler (B).
- W₂-Urteil
(Zuschauer) Der urteilende Zuschauer entscheidet sich bei der Beantwortung der entsprechenden Frage für den in der soziometrischen Befragung abgelehnten bzw. weniger positiv gewählten Spieler (A oder B).

I. Einleitung

1. Sozialpsychologie in der Hilfsschule

Konnte die Sozialpsychologie als das jüngste Teilgebiet der Psychologie früher das Recht für sich in Anspruch nehmen, bei älteren Teilgebieten Anleihen an Forschungsansätzen und Untersuchungsmethoden zu machen (Gestaltpsychologie, Tiefenpsychologie, Entwicklungspsychologie; Hofstätter, 1963, S. 15), so hat sie heute den "vierten Grad" in der Entwicklung wissenschaftlicher Methoden erreicht: Die Anwendung von Forschungsergebnissen zu praktischen Zwecken (Hartley, 1955, S. 3).

Als Folge dieser Emanzipation ist die Zahl an sozialpsychologischen Publikationen in den letzten Jahren auch in Deutschland so beträchtlich angewachsen, daß man wenige Lebensbereiche entdecken wird, die noch nicht unter "sozialpsychologischem Aspekt" gesehen worden sind.

Ein von der sozialpsychologischen Forschung bisher nur sporadisch behandeltes Gebiet ist zweifellos die Hilfsschule. So stellt A. Busemann, dessen Schichtenmodell nach U. Bleidick (1963) "stärkste systembildende Kraft auf die Erforschung der Intelligenzdefekte" entfaltet hat, zur Frage des freien sozialen Verhaltens debiler Kinder zueinander fest: "Untersuchungen dieser Art scheinen nicht vorzuliegen." (Busemann, 1959, S. 474).

Dieses Urteil von Busemann - 1959 getroffen - hat auch inzwischen noch nichts an Gültigkeit eingebüßt. Zwar liegt heute eine Reihe von Monographien zur Soziologie und Sozialpsychologie des Hilfsschulkindes vor, jedoch unterscheiden sich diese Arbeiten sowohl methodisch als auch inhaltlich beträchtlich von den Vorstellungen Busemanns.

Im wesentlichen werden drei Problemkreise untersucht:

a) Die Beziehung zwischen Milieu und Schwachsinn.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind insofern unbestritten, als sie eine hohe positive Korrelation zwischen Milieuschädigung und Schwachsinn zum Inhalt haben. Etwa 90% aller Schwachbegabten stammen aus wirtschaftlich und kulturell benachteiligten Bevölkerungsschichten (Schenk-Danzinger, 1959, S. 394).

Für die wissenschaftliche Erforschung der primären Verur-

sachung des Schwachsinn stellt diese empirische Merkmalskombination ein kaum zu bewältigendes Hindernis dar. Zwei verschiedene Thesen werden aufgestellt: Nach der Hereditätsthese (1) wird Schwachsinn hauptsächlich auf dem direkten Weg der Vererbung von den Eltern an ihre Kinder weitergegeben (Benda, 1960; Hollingworth, Terman, 1940). Ungünstige soziale Verhältnisse sind nach Meinung dieser Autoren nur ein ideales Klima für die Entfaltung geringer Intelligenzanlagen. - Demgegenüber behaupten die Vertreter der Prägungsthese (2), daß Debilität primär als Folge ungünstiger Entwicklungsbedingungen erworben wird; nach dieser Ansicht haben schwachsinnige Eltern relativ häufig schwachsinnige Kinder, weil sie "ein Milieu schaffen, das auf die Dauer die Intelligenzentwicklung entscheidend behindert" (Speer, 1940, nach Schenk-Danzinger, 1959, S. 394).

Eine Entscheidung, welche Auslegung zutreffender ist, kann aus naheliegenden Gründen auf experimentellem Weg nicht herbeigeführt werden. Im Rahmen des Möglichen sollte aber die Berechnung von Korrelationskoeffizienten zwischen den fraglichen Variablen liegen, also zwischen Schwachsinn und Milieuschädigung (1), Schwachsinn der Eltern und Schwachsinn der Kinder (2) und - in einem dritten Schritt - Schwachsinn der Eltern und ungünstigem häuslichen Milieu (3); sind diese drei Korrelationskoeffizienten bekannt, läßt sich die partielle Korrelation zwischen Schwachsinn und Milieuschädigung (unabhängig vom Schwachsinn der Eltern) und die partielle Korrelation zwischen Schwachsinn der Eltern und Schwachsinn der Kinder (unabhängig vom Milieu) bestimmen.

b) Die Bewährung ehemaliger Hilfsschüler im Berufsleben.

Das Thema ist für den Sozialpsychologen relevant, weil die Bewährung im Berufsleben neben der fachlichen Tüchtigkeit auch entscheidend von den sozialen Anpassungsleistungen des Berufsanfängers abhängt.

Die zu dieser Frage vorgenommenen statistischen Erhebungen bieten ein überraschend günstiges Bild. Eine große Anzahl von Hilfsschülern - die Angaben schwanken zwischen 40 und 93% - kann erfolgreich in das Berufsleben eingegliedert werden (Henke, 1951; Herrmann, 1953, nach Schenk-Danzinger, 1959). Zu übertriebenem Optimismus besteht allerdings kein Anlaß, denn der Anteil der Deblen an der Gruppe der schwer-erziehbaren und kriminellen Jugendlichen ist immer noch erheblich größer als man nach der statistischen Wahrscheinlichkeit erwarten mußte (Hoffmeister, 1934; Innecken, 1935; Ackerson 1931; Daniel, 1932, nach Schenk-Danzinger, 1959). Als Begründung für die hohe Straffälligkeit von debilen Personen wird in Analogie zu der verschiedenen Herleitung des Schwach-

sinn aus den Erbanlagen bzw. aus dem Milieu bald die geringe Intelligenz (Doll, 1947), bald die ungenügende Sozialerziehung (Speer, 1940) angeben.

c) Das Gruppenleben von Hilfsschülern.

Zu diesem Problemkreis wurden Untersuchungen zum großen Teil mit dem Verfahren der Soziometrie in den Hilfsschulen selbst durchgeführt. Es wurde die Hypothese aufgestellt, daß die sozialen Beziehungen in einer Gruppe umso komplexer und differenzierter sind, je höher die allgemeine Intelligenz der einzelnen Gruppenmitglieder ist. Die anhand der abgegebenen soziometrischen Wahlen erstellten Soziogramme entsprechen jedoch nicht immer dieser Vermutung. Zwar wird in älteren Arbeiten (Kupky, 1930, nach Busemann, 1959) berichtet - und auch Busemann selbst vertritt diese Auffassung -, "daß die sozialpsychologische Struktur einer Hilfsschulklasse im Vergleich zu der einer gleichaltrigen Volksschulklasse weniger profiliert und im ganzen niedriger liegt", doch lassen unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeiten aus dem Psychologischen Institut der Universität München diesen Unterschied als nicht so grundsätzlich erscheinen.

So faßt N. Gold in seiner wissenschaftlichen Hausarbeit (1964) die Berechnung der sozialen Parameter (nach Hofstätter) in der Aussage zusammen, "daß alles vorliegt, was zu einer richtigen Gruppe gehört". Die empirischen Resultate entsprechen nicht der Hypothese, daß es sich bei Hilfsschulklassen um unstrukturierte Gruppen handelt. "Paarverbindungen sind genügend vorhanden, nur komplexere soziale Strukturen (Dreiecksverbindungen u. a.) fehlen in den untersuchten Klassen". Gold referiert die Ergebnisse einer ähnlichen Untersuchung von I. Gerlicher (1960). Danach sind zwischen Volks- und Hilfsschülern der 7. Klasse kaum Unterschiede in der Art der sozialen Beziehungen vorhanden. "Die Gruppenstrukturen der geistesschwachen Kinder sind ebenso differenziert" und "Ungewählte kommen sogar nur in Volksschulklassen vor".

Methodisch ganz anderer Art sind von Busemann selbst entwickelte "experimentelle Verfahren zur Untersuchung des sozialen Verhaltens debiler Kinder zueinander" (Busemann, 1959, S. 474). Es handelt sich um geschickte Versuchsanordnungen, in denen bestimmte - durch die Versuchsbedingungen provozierbare - Kategorien sozialen Verhaltens, z. B. die Kooperation oder der Wettstreit, besonders gut beobachtet werden können. Die Ergebnisse harmonisieren gut mit Beobachtungen, die R. Rüssel (1925) in Schulhof und Klassenzimmer, H. Hetzer

(1955/56) beim "Weltspiel" über das soziale Verhalten debiler Kinder anstellen konnten: "Eine sinnhaft verzahnte echte Kooperation" kommt nicht zustande. Es dominieren "Konflikte und einseitige Leistungen" (Busemann, 1959, S. 480).

Größere Bedeutung im Hilfsschulalltag haben sozialpsychologische Methoden und Ergebnisse noch nicht gewonnen, jedoch sind erste "avantgardistische Versuche", von dem neuen Wissen Gebrauch zu machen, schon mit gutem Erfolg unternommen worden. Man denke z. B. an die in Volksschulen durchgeführten soziometrischen Befragungen zum Problem des sozialen Status besonders leistungsschwacher Kinder. Durch diese Untersuchungen ließ sich überzeugend nachweisen, daß die wegen ihrer "Bravheit" oft jahrelang mitgeschleppten Klassenletzten ("Grenzdebilen") von der Majorität ihrer intelligenteren Klassenkameraden in der Regel abgelehnt und in die soziale Isolation gedrängt werden (Muggenthaler, 1955; Höhn und Koch, 1954). Nicht zuletzt aufgrund dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse ist es heute eine allgemein geübte Schulpraxis geworden, die "verkannten Hilfsschüler" möglichst schnell in die Hilfsschule umzuschulen, um sie vor ernststen sozialen Fehlhaltungen (Neurosen) zu bewahren.

Hingewiesen sei auch auf die "Kleingruppen-Pädagogik" (Müller, 1959; Kaiser, 1960) und auf die ausschließlich "führerzentrierte" Wissensvermittlung²⁾ (Busemann, 1959; Calvin, 1957).

Als vielleicht größten sozialpsychologischen Erfolg wird man die Eliminierung der irreführenden Dichotomie "Debilität-Pseudodebilität" ansprechen dürfen. In keiner modernen Hilfsschule wird heute noch ernsthaft der Standpunkt vertreten, daß eine "nur" auf Milieuschädigung oder neurotischen Autismus gegründete Leistungsschwäche als "unechte", weniger gravierende Debilität aufzufassen ist³⁾.

Abschließend sei in diesem Einleitungskapitel noch auf einen bisher wenig beachteten Aspekt im Verhältnis der Sozialpsychologie zur Hilfsschule hingewiesen. Die Publikationen über angewandte Sozialpsychologie in der Hilfsschule lassen leicht den Eindruck entstehen, als ob im Verhältnis der beiden Institutionen zueinander die Sozialpsychologie zwangsläufig der allein gebende,

die Hilfsschule der ausschließlich nehmende Teil sei. Das muß jedoch keineswegs so sein und kann auch nicht im Interesse einer angewandten Wissenschaft liegen, deren allgemeine Theorie noch weitgehender Vervollkommnung bedarf.

Vergleicht man die Hilfsschule mit den klassischen Ressorts sozialpsychologischer Feldforschung (z. B. Heeresgruppen, Betriebsgruppen, Jugendheime und Ferienlager), bietet sie dem an einer allgemeinen Theorie menschlichen Zusammenlebens interessierten Sozialwissenschaftler sogar gewisse Vorteile und könnte bei entsprechender Erschließung gleichfalls zu einem brauchbaren "Feld" sozialpsychologischer Studien werden.

Günstige Voraussetzungen für die empirische Sozialforschung bestehen vor allem

- a) in der relativ großen Eindeutigkeit der sozialen Beziehungen zwischen den Hilfsschulkindern (nach dem Rigiditätskonzept "Entweder-Oder-Strukturen"),
- b) in der kurzen zeitlichen Erstreckung und wenig komplexen Organisation gruppenspezifischer Handlungen (vgl. z. B. die Schilderungen von Hetzer über Gemeinschaftsspiele intelligenzschwacher Kinder),
- c) in der relativ wenig differenzierten und wenig plastischen Persönlichkeitsstruktur der Sozialpartner (vgl. Untersuchungen von Vertretern der Gestaltpsychologie: Lewin, 1935; Kounin, 1943; Gottschaldt, 1954).⁴⁾

Im alltäglichen Zusammenleben der Hilfsschulkinder korrespondieren den vereinfachten personalen Voraussetzungen (der sozialen Interaktion) in zahlreichen Fällen soziale "Ausfallerscheinungen"; so z. B. der Eindeutigkeit der sozialen Beziehungen (a) ein geringes Verständnis für mehrdeutige (ambivalente) soziale Handlungen (Mißverstehen von scherzhaften Angriffen, Neckereien usw.); der relativ kurzen zeitlichen Erstreckung und wenig komplexen Organisation gruppenspezifischer Handlungen (b) ein geringes Rollenbewußtsein; der wenig differenzierten und wenig plastischen Persönlichkeitsstruktur der Sozialpartner (c) eine häufige Anwendung sozialer Stereotypen und eine geringe Kontaktdichte.

Eine genaue phänomenologische Beschreibung und funktionale Erhellung solcher sozialen Ausfallerscheinungen wird nicht nur

der Verbesserung heilpädagogischer Maßnahmen in der Hilfsschule dienen, sondern auch der allgemeinen Kommunikationstheorie zugute kommen können. Aus der Geschichte der Psychologie lassen sich bekannte Beispiele für die These anführen, daß fruchtbare theoretische Ansätze (z. B. Gestaltpsychologie) ihre "Ursprungsstellen" in psychischen Ausfallerscheinungen hatten.

2. Theoretische Charakterisierung des Begriffs "soziales Mißverständnis"

Die vorliegende empirische Untersuchung hat es sich zur Aufgabe gemacht, einige individual- und sozialpsychologische Determinanten der häufigen Mißverständnisse zwischen Hilfsschulkindern nach Grad, Richtung und gegenseitiger Beeinflussung zu analysieren. Bevor die einzelnen Variablen und der Versuchsplan genauer beschrieben werden, empfiehlt sich eine kurze schlagwortartige Darstellung einiger thematisch relevanter sozialpsychologischer Grundbegriffe.

a) In der Terminologie der **K o m m u n i k a t i o n s t h e o r i e** sind soziale Mißverständnisse Kommunikationsstörungen. Die Bedeutung des vom Kommunikator initiierten Kommunikés wird vom Kommunikanten nicht verstanden. Die Bedingungen für Störungen des zwischenmenschlichen Verstehens sind entweder im "Sender", im "Empfänger" oder im Kommuniké selbst zu lokalisieren (Hartley, 1955).

Sieht man einmal davon ab, daß der Inhalt des intendierten Kommunikés "von Natur aus" unscharf sein kann - z. B. ein noch unvollständig geordneter Gedankengang oder ein diffuses Gefühl -, treten Kodierungsstörungen vorzugsweise an zwei ausgezeichneten Stellen im Sender auf: Bei der Transformation der Erlebnis-inhalte in eine Sprache (siehe umfangreiche Literatur über Ätiologie und Erscheinungsformen der Dysphasien; ausführliche Angaben in Busemann, 1955) und bei der motorischen Äußerung von bereits kodierten psychischen Inhalten in eine Rede (Stottern, Stammeln, Artikulationsschwäche und andere Rede- und Sprechstörungen).

Dem Empfänger zugeschriebene Kommunikationsfehler werden unter individualpsychologischem Aspekt als Mangel an "kommunikativer Sensibilität (Lersch, 1957), als verminderte "soziale Feinfühligkeit und Spürfähigkeit" (Franke, 1958) oder als herabgesetzte "interpersonal sensitivity" (Mann, 1959) und als "Auffassungs- und Verarbeitungsschwäche" (Hanselmann, 1953) bezeichnet.

In zahlreichen Untersuchungen ist - der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes entsprechend - eine fast unübersehbare Vielfalt psychischer Variablen (Bedürfnisse, Interessen, Haltungen, Gefühle, Intelligenz u. a.) mit der Genauigkeit der

sozialen Wahrnehmung und Beurteilung in einen empirischen und theoretischen Zusammenhang gebracht worden (ausführliche Literaturangaben siehe bei Kaminski, 1955; Graumann, 1955/56; Hare, 1962). Den Prozeß der Modifikation (Verfälschung) des Kommunikués durch den Empfänger kann man sich nach dem Wahrnehmungsmodell der Tiefenpsychologie als "ego-defense" (Stock und Whitman, 1957; Eriksen, 1941; Hörmann, 1954) nach gestaltpsychologischer Auffassung als "Assimilation" bzw. als "Kontrast" (Sodhi, 1957) vorstellen.

b) Der Ansatz der G r u p p e n d y n a m i k leistet mit dem Begriff des "Bezugssystems" einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Einbettung unseres Untersuchungsgegenstandes. Angewandt auf das Phänomen des sozialen Verstehens bzw. Mißverstehens besagt das Konzept, daß nur bei Kongruenz oder großer Ähnlichkeit der Bezugssysteme von Kommunikator und Kommunikanten eine erfolgreiche Verständigung erwartet werden kann. Bestehen größere Diskrepanzen zwischen den Bezugsschemata der kommunizierenden Partner, werden die einkommenden Äußerungen des Kommunikators in einem fremden Kontext abgebildet, der den ursprünglichen "Rahmenbedingungen" bei der Informationsausgabe nicht entspricht; das Ergebnis dieser Informationsverschiebung ist das soziale Mißverständnis (Hartley, 1955; Sherif, 1956; Newcomb, 1959; Mühle und Wellek, 1952).

Stehen die Mitglieder einer Gruppe in ständigem Kontakt miteinander, gleichen sich ihre Bezugssysteme - unter bestimmten Bedingungen - einander an (Cronbach, 1955; Bieri, 1953). Infolgedessen nimmt auch die Genauigkeit der gegenseitigen sozialen Wahrnehmungen zu (Kirkpatrick und Hobart, 1955, nach Hare, 1962). Es erfolgt gleichsam eine Sensitivierung der "Sinne", die sich psychologisch als Herabsetzung der absoluten und relativen Wahrnehmungsschwelle für Reize einer bestimmten Kategorie (z. B. für aggressive Äußerungen) beschreiben läßt. Flüchtige, kaum sichtbare Mitteilungen des Partners (z. B. angedeutete mimische Reaktionen), die in einem früheren Stadium der Bekanntschaft nicht ausgewertet werden konnten, eröffnen bei größerer "Seelenverwandtschaft" einen Zugang, wenn nicht gerade zum "Wesen", so doch zur aktuellen "Befindlichkeit" des anderen.

Gegenstand des Lernens bilden die Stellungnahmen des Partners zu den eigenen Äußerungen (Stendenbach, 1963). Da die eigenen Äußerungen - infolge der Reziprozität des kommunikativen Geschehens - gleichzeitig auch dem Partner zur Orientierung seines Verhaltens dienen, steuern sich Kommunikator und Kommunikant im Verlauf einer längeren Begegnung allmählich aufeinander ein (Franke, 1958). Die Erfahrungen, die die Partner im Umgang miteinander machen, schlagen sich in einem Muster nuancierter Erwartungen - dem Bezugssystem - nieder und bilden fortan die Interpretationsbasis für ihre weiteren Äußerungen.

c) Mit dem Begriff der *K a t e g o r i s i e r u n g* soll der kognitive Aspekt der sozialen Wahrnehmung hervorgehoben werden. Nicht auf dem Weg der Empathie (Greenson, 1961) und auch nicht durch autochthone Gestalttendenzen (Krech und Crutchfield, 1959; Holzkamp, 1956) wird uns die seelische Eigenart unserer Mitmenschen bekannt, sondern durch gelernte kognitive Akte der Kategorisierung. Kategorisiert werden die einkommenden Stimuli (z. B. Ausdrucksbewegungen) nach festen Konzepten, die im Verlauf der Sozialisierung als Fazit der Sozialerfahrungen gebildet werden (concept formation). Unvollständige, fehlende oder falsch ausgewählte Konzepte führen zwangsläufig zu einer ungenauen bzw. falschen Identifizierung der Stimuli und verhindern so jede scharfe "Diskriminierung". Soziale Mißverständnisse haben ihren Ursprungsort ausschließlich im Empfänger selbst, vor allem in dessen ungenügendem "discrimination learning" (Rommetveit, 1960; Heider, 1958; Bruner und Tagiuri, 1954; Murphy, 1958; Bruner, Goodnow und Austin, 1960).

Die Frage, wie es möglich sei, daß Kongruenz zwischen den tatsächlichen "objektiv" gegebenen Intentionen, Motiven und Gefühlen des Senders und den - davon unabhängig gedachten - "subjektiven" Kategorisierungsleistungen des Empfängers entstehen kann, wird mit dem Hinweis auf die "environmental sanctions" (Rommetveit, 1960) beantwortet. Die Umwelt, genauer die Gruppe, der man angehört, entscheidet darüber, für welche Persönlichkeitszüge differenzierte Wahrnehmungskonzepte ausgebildet werden. Die Elaboration dieser Konzepte geschieht auf dem Wege der Sozialisierung durch "Lernen am Erfolg": Richtige Lösungen, d. h. zutreffende Kategorisierungen werden durch positive Sanktionen belohnt, falsche Lösungen bestraft (Manis, 1955).

Ob man diese "Erklärung" als eine befriedigende Antwort auf die grundsätzliche Frage nach "der Möglichkeit der Erreichbarkeit fremdseelischen Geschehens" wird anerkennen können, hängt letztlich davon ab, welche Art von Übereinstimmung zwischen den Partnern man als "Verstehen" bezeichnen will. Vertritt man die Auffassung, daß von einem "echten" Verstehen (Wesensverstehen, Holzkamp, 1956) nur bei unmittelbarem (intuitiven) Nach-oder-Miterleben fremden Seelenlebens die Rede sein kann (Ausdruckstheorien von Lipps, Kafka, Buytendijk), wird man der Social-Perception-Theorie in diesem Punkt schwerlich irgendeinen Erklärungswert zubilligen. Da nach den Thesen dieser Theorie die Fremdwahrnehmung direkt auf "Attribute" und nicht auf Indizien gerichtet ist - Attribute nach dieser Lehre jedoch keine wirklichen Eigenschaften des sozialen Objekts bezeichnen sondern nur vom Empfänger subjektiv Etabliertes - liegt es zutiefst im Ansatz der Social-Perception-Theorie

begründet, daß sie keine Lösung für das klassische Problem der deutschen Ausdruckskunde geben kann.

d) Neben der Beschaffenheit der Reize⁵⁾ und der individuellen Eigenart der evozierten sozialen Bezugssysteme (Umfang, Differenziertheit, Spannungsgrad der Bezugsschemata; Intervallgröße, Lage des Nullpunkts, "external" und "internal anchors", "adaptation level") ist der eigene *S t a n d o r t* des Beurteilers in seinem Bezugssystem für die Genauigkeit seiner sozialen Wahrnehmungen und Beurteilungen von großer Bedeutung. Je nach der sozialen Distanz, die zwischen dem eigenen Standpunkt und den wahrnehmbaren Korrelaten (Äußerungen) eines sozialen Sachverhalts besteht, werden die gebotenen Informationen im Sinne eines systematischen Fehlers verschieden stark verzerrt (displacement). Allgemein gilt die Regel, daß Äußerungen, die der eigenen Meinung nahe kommen, in Richtung zur eigenen Position auf der Skala eingestuft (Assimilation), Äußerungen, die dem eigenen Standpunkt widersprechen oder in einem größerem Abstand zu ihm stehen, von der eigenen Position "weggeschoben" werden (Kontrast). Das Zustandekommen dieser Effekte wird mit der verschiedenen Größe der relativen Unterschiedsschwelle erklärt. Im Falle des Kontrasts ist die Schwelle für den Bereich der tolerierten Stellungnahmen erhöht (latitude of acceptance), für den Bereich der abgelehnten Äußerungen herabgesetzt (latitude of rejection). Bei der Assimilation ist es gerade umgekehrt.

Die Urteilstäuschungen treten umso deutlicher in Erscheinung, je stärker der Beurteiler von den zu qualifizierenden sozialen Äußerungen persönlich betroffen wird. Bei großer persönlicher Anteilnahme werden nur noch verhältnismäßig wenige Kategorien zur Kennzeichnung des vorliegenden sozialen Sachverhalts angewandt (einseitige Pro- oder Kontra-Urteile ohne Zwischenstufen).

Erfahrene Beurteiler haben einen relativ genau festgelegten Standpunkt und sind deshalb der Gefahr, ihren Urteilen einen bestimmten "Drall" (shift) zu geben, in besonderem Maße ausgesetzt. Unerfahrene Beurteiler ohne ausgeprägte Meinung zu dem Beurteilungsgegenstand urteilen unsicher (hohe Varianz), so daß ein systematischer Fehler nicht zustande kommt. Hingewiesen sei auch auf den Differenziertheitsgrad der angewandten Beurteilungsskalen. Differenzierte Skalen (z. B. Thurstone-Skala) begünstigen, enge Skalen (z. B. paarweiser Vergleich) erschweren eine systematische Urteilsverschiebung.

Die Relevanz dieser experimentell gesicherten Befunde für die Theorie des sozialen Verstehens bzw. Mißverstehens ist offen-

sichtlich:

(1) Soziale Äußerungen haben a priori eine verschieden große Chance, "objektiv" erfaßt zu werden. Die Wahrscheinlichkeit einer objektiven Registrierung und Identifizierung der Reize hängt entscheidend davon ab, in welchen Skalenbereich die Äußerungen "zufällig" fallen. Bereiche großer Objektivität auf einer Bezugsskala sind die relativ schmalen Zonen zwischen dem Toleranz- und dem Ablehnungsbereich, d. h. jene Skalenabschnitte, in denen weder Kontrast- noch Assimilationswirkungen auftreten. In diesen "Zwischenbereichen" ist man für die Äußerungen seines Partners am offensten, aber auch am unsichersten (ambiguous).

(2) Die Unvoreingenommenheit (Objektivität) in der Beurteilung sozialer Sachverhalte kann entweder durch die Verteilung der Urteile⁶⁾ oder durch die Übereinstimmung der Versuchspersonenaussagen mit den von Experten für diese Aussagen ausgearbeiteten Skalenpositionen (Thurstone-Skala) operational definiert und durch diesen methodischen Schritt indirekt meßbar gemacht werden.

Erkennt man die unter (2) genannten Urteilskriterien auch für Leistungen des sozialen Verstehens an - in der Überlegung, daß ein "echtes" mitmenschliches Verstehen nur möglich ist, wenn der Bedeutungsgehalt einer Äußerung "sachgemäß" (transsubjektiv) aufgefaßt wird⁷⁾ -, kann man in Ergänzung der von K. Holzkamp getroffenen Unterscheidung von "Wesens- und Sozialverstehen" vier verschiedene "Verstehensformen" identifizieren:

(a) Verstehen im Sinne der Übereinstimmung von "Ich und Du" nach dem Muster: A versteht diese Äußerung so, wie B sie gemeint hat (Konvergenz der Bezugssysteme der kommunizierenden Partner; siehe gruppensystemischer Ansatz).

(b) Verstehen im Sinne der Übereinstimmung von "Ich und Gruppe" nach dem Muster: A versteht diese Äußerung so, wie sie von allen anderen auch verstanden wird (Konvergenz des eigenen Bezugssystems mit dem Bezugssystem der Gruppenmajorität; siehe Ansatz der Social-Perception-Theorie).

(c) Verstehen im Sinne der Übereinstimmung von "Ich und Experte" nach dem Muster: A versteht diese Äußerung so, wie sie

von denjenigen Personen aufgefaßt wird, die es "wissen müssen" (Konvergenz des eigenen Bezugssystems mit dem Bezugssystem der von der Gesellschaft für ein bestimmtes Wissensgebiet anerkannten "Autoritäten"; siehe z. B. Konstruktion der Thurstone-Skala).

(d) Verstehen im Sinne einer Übereinstimmung von "Ich und Welt" nach dem Muster: A versteht diese Äußerung (Erscheinung) als das, was sie "an sich" ist (Konvergenz des eigenen Bezugssystems mit der Realität selbst in der Annahme, daß eine irgendwie geartete Entsprechung zwischen Welt- und Bewußtseinsordnung möglich ist; erkenntnistheoretische Position des naiven und kritischen Realismus mit gewissen Einschränkungen auch des "objektiven Idealismus").

Mit der Unterscheidung verschiedener Verstehensformen schließen wir den theoretischen Teil der Einleitung ab. Eine eingehende Diskussion, insbesondere ein Vergleich der dargestellten theoretischen Ansätze liegt nicht in der Intention dieser empirischen Arbeit. Worauf es uns ankam, war lediglich, den theoretischen Hintergrund des so außerordentlich komplexen und vielschichtigen Phänomens "soziales Verstehen und Mißverstehen" zu skizzieren und einige allgemeine Determinanten für die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung hervorzuheben.

II. Versuchsanordnung

1. Versuchsplan

Im Anschluß an die skizzenhafte Darstellung thematisch einschlägiger theoretischer Grundbegriffe soll nun der Versuchsplan näher erläutert werden.⁸⁾

Nach bestimmten Kriterien zusammengestellte Vierer-Gruppen von Hilfsschulkindern werden im Anschluß an ein relativ "lebensnahes Laboratoriumsexperiment" - das Experiment besteht in dem bekannten Gesellschaftsspiel "Fang den Hut" - über das Verhalten ihrer Spielpartner befragt. Anhand eines in Vorversuchen entwickelten Fragebogens wird ein paarweiser Vergleich zwischen den Spielern A und B gefordert (siehe Anlage 1). Spielgeschehen und soziale Interaktion der Kinder werden von drei Protokollanten sowohl in freier Niederschrift als auch nach dem Schema des Fragebogens festgehalten. Nach Beendigung des Spiels - etwa nach 20-25 Minuten - wird jedem Kind der Gruppe der Fragebogen zur Beantwortung vorgelegt.

Jede Spielgruppe besteht aus zwei Spielern - den eigentlichen Akteuren - und zwei Zuschauern. Spielern und Zuschauern werden vor Beginn des Spiels durch eine entsprechende Instruktion des Versuchsleiters ihre Rollen zugewiesen. In einer Zusatzinstruktion fordert der Versuchsleiter die Zuschauer auf, Spielgeschehen und Spielhandlung aufmerksam zu verfolgen, da nach Beendigung des Spiels eine Reihe von Fragen über das Spielverhalten von A und B zu beantworten seien; die Spieler erhalten diese Zusatzinstruktion nicht.⁹⁾ Die Spiele werden in der Regel 3 mal wiederholt (siehe Tabelle 2 und 3), jedoch niemals unmittelbar hintereinander (mindestens eine Schulstunde als Intervall¹⁰⁾).

Entscheidend für die Gruppenbildung ist in allen Spielen neben dem Geschlecht der Kinder - es spielen entweder nur Buben oder nur Mädchen zusammen - die Gegenseitigkeit der soziometrischen Wahlen (in Vorversuchen ermittelt). Als Spieler (A, B) werden nur solche Schüler ausgewählt, die in einer gegenseitig "positiven" oder gegenseitig "negativen" Gefühlsbeziehung zueinander stehen. Von den beiden Zuschauern (C, D) hat jeder mindestens einen der beiden Spieler - beide Zuschauer jedoch nicht nur den-

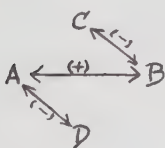
selben - positiv oder negativ gewählt.¹¹⁾ Für das Verhältnis der Zuschauer zueinander wird kein besonderes Reglement getroffen.

Nach einem "idealen" Spielplan sollten die Spiele ursprünglich 3 mal wiederholt werden, so daß jede an dem Hauptversuch beteiligte Versuchsperson insgesamt 4 mal zu den Spielen aufgerufen worden wäre: 2 mal als Spieler und zwar im ersten Spiel gegen einen positiv gewählten, im zweiten Spiel gegen einen abgelehnten Klassenkameraden; 2 mal als Zuschauer bei Spielen, in denen positiv oder negativ gewählte Klassenkameraden die Spielerrollen innehatten. Wir verdeutlichen diesen Modellplan durch die folgende Skizze:

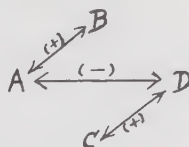
Muster einer Binnenrotation in einer Vierer-Spielgruppe

Die Buchstaben in der Horizontalen geben die Spieler, die Buchstaben in der Vertikalen die beiden Zuschauer der Spielgruppe an. Die Pfeile und die dazugehörigen + bzw. - Zeichen kennzeichnen die gegenseitigen positiven bzw. negativen Gefühlsbeziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern A, B, C und D.

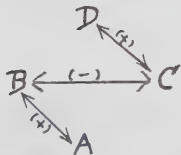
1. Spiel



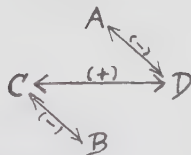
2. Spiel



3. Spiel



4. Spiel



Bei den Spielwiederholungen modifizierten wir den "idealen" Spielplan nach den praktischen Möglichkeiten, die sich uns in den untersuchten Hilfsschulklassen boten. Wir verzichteten darauf, alle am Hauptversuch beteiligten Versuchspersonen zu drei Wiederholungsspielen aufzurufen und ließen die Kinder auch verschiedentlich oft in den beiden Rollen an den Spielen teilnehmen. (nicht nur je zweimal in jeder Rolle; siehe Skizze zum Spielplan). Die Binnenrotation behielten

wir als Muster für die Veranstaltung der Wiederholungsspiele grundsätzlich bei, tauschten aber - wo es notwendig war - zwischen den einzelnen Spielgruppen Spieler und Zuschauer aus.

Störend wirkte sich vor allem die unregelmäßige Verteilung der (gegenseitig) positiven und negativen Wahlen in den Klassen aus; einige wenige Schüler, die "Stars" und die "Sündenböcke" waren mit einem sehr hohen Anteil an den gegenseitigen Wahlen beteiligt, andere, die nicht beachteten Außenseiter der Klassen, hatten zu keinem Klassenkameraden eine "volle" Gefühlsbeziehung. So war es nicht möglich, alle Kinder gleich oft und in den gleichen Rollen zu den Spielen aufzurufen. Als weitere Beeinträchtigung des Modellplans ist das häufige Fehlen der Hilfschulkinder aus asozialen Familien zu erwähnen. Kurzfristige Umsetzungen waren dann unumgänglich, so daß insgesamt gesehen einige Schüler auch häufiger an den Spielen teilnahmen, als es der Plan "eigentlich" vorsah. In den nachstehenden Tabellen ist mitgeteilt, was gegen diese "äußeren Widerstände" erreicht werden konnte:

Tabelle 1: Art und Häufigkeit der in den einzelnen Klassen durchgeführten Spiele

Klasse	Bubenklassen		Mädchenklassen	
	+Spiele	-Spiele	+Spiele	-Spiele
I	12	6	11	11
II	13	5	9	-
III	8	4	-	-
Summe	33	15	20	11 / 79

Zeichenerklärung: +Spiele: Spiele zwischen Schülern, die sich gegenseitig gewählt haben

-Spiele: Spiele zwischen Schülern, die sich gegenseitig abgelehnt haben

Wie aus der Tabelle 1 zu entnehmen ist, wurden wegen des relativ seltenen Vorkommens von gegenseitig negativen Wahlen mehr als doppelt so viele Plus- wie Minus-Spiele ausgetragen. In den Tabellen 2 und 3 (siehe S. 23) ist dargestellt, in welchem zahlenmäßigen Verhältnis die beiden Rollen von den Versuchspersonen übernommen wurden.

Tabelle 2: Häufigkeit der Teilnahme der Vpn. an den Spielen, nach Spielern und Zuschauern getrennt.12)

Spielrunde	Anzahl der Vpn.	Spieler	Zuschauer
1	89	46	43
2	75	41	34
3	51	24	27
4	41	21	20

Tabelle 3: Spezifikation der in Tabelle 2 genannten Häufigkeiten in der Spieler- und Zuschauerrolle

Zuschauerrolle	Spielerrolle				Summe
	0	1	2	3 u. mehrmals	
0 mal	-	9	2	-	11
1 mal	5	19	6	2	32
2 mal	3	4	9	7	23
3 u. mehrmals	-	3	8	12	23
Summe	8	35	25	21	89

Tabelle 4: Häufigkeit der Binnenrotation der Rollen in den aufgestellten Spielgruppen; die Zahlen geben an, wieviele Hilfsschüler ihre gewählten bzw. abgelehnten Partner von zwei verschiedenen Rollen aus (Zuschauer - Spieler) beurteilten.

Beurteilte Vpn.	Urteilende Vpn.
Von je einem Beurteiler mehrfach beurteilte Vpn. (gewählte u. abgelehnte Partner)	In verschiedenen Rollen über den (die) gleichen Partner urteilende Vpn.
1	36
2	16
3-4	10
Summe	62

Der im allgemeinen großen Beliebtheit der Spiele trugen wir in der Weise Rechnung, daß wir auch über die 4. Spielrunde hinaus noch einzelne Spiele für im Hauptversuch benachteiligte Kinder (geringe Spielbeteiligung oder häufiger Zuschauer als Spieler) veranstalteten (siehe Tabelle 3). Tabelle 4 gibt an, mit wievielen Kindern die Binnenrotation der Rollen in den einzelnen Spielgruppen durchgeführt wurde. In den meisten Wiederholungsspielen gelang es uns, diese für die Entfaltung einer reichen ("lebensnahen") Spiel- und Gruppendynamik wichtige Bedingung wenigstens teilweise zu verwirklichen.³⁾ Von den 89 am Hauptversuch beteiligten Hilfsschülern urteilten insgesamt 62 Vpn in der Zuschauerrolle über Spieler (A, B), mit denen sie auch selbst - in vorangegangenen oder nachfolgenden Spielen - zusammenspielten: 36 Vpn urteilten über einen (ehemaligen bzw. zukünftigen) Spielpartner, 16 Vpn über zwei, 10 Vpn über drei und mehr Spielpartner.

Insgesamt nahmen 58 Jungen und 31 Mädchen im Alter von 13 bis 15 Jahren aus den fünf Oberklassen einer Münchner Hilfsschule an den Spielen teil. (Hauptversuch). In Vorversuchen wurden in den Schulklassen Soziogramme aufgenommen (siehe Anlage 2 und 3) und der Gruppentest für die soziale Einstellung (SET von Joerger) durchgeführt.¹⁴⁾ Eine Prüfung der Intelligenz erwies sich nur in Ausnahmefällen als notwendig, davon den meisten Hilfsschülern die Ergebnisse eines oder mehrerer Intelligenztests bereits vorlagen (Binet-Simon; Horn; Hawie; Hawik).

2. Spiel und Spielregeln; Durchführung der Spiele

Das Würfelspiel "Fang den Hut" (Ravensburger Spiele 11409) wird - mit geringfügigen Änderungen - nach den üblichen Spielregeln durchgeführt. Jeder der beiden Spieler spielt mit zwei "Farben" und zwar mit den jeweils einander gegenüberliegenden, grün-blau oder rot-gelb. Es wird der Reihe nach gewürfelt, so als ob vier Personen mit je einer Farbe am Spiel teilnehmen würden. Die beiden Spieler stehen jedoch nicht unter dem Zwang, auch mit der Farbe ziehen zu müssen, für die sie gerade gewürfelt haben. So kann z. B. der Spieler, der mit den Farben rot und grün spielt, auch mit einem roten Hütchen ziehen, wenn er gerade für seine grüne Partei an der Reihe ist. Die Grundregeln des Spiels - sie sind den Regeln von "Mensch-ärgere-dich-nicht" sehr ähnlich - werden nachstehend in gekürzter Form (Auszug aus dem Originaltext) wiedergegeben.

Zu Beginn nimmt sich jeder Spieler die Hütchen seiner Farbe und setzt sie auf das runde Feld ("das Versteck") derselben Farbe. Von hier aus starten unsere Hütchen und nach hier bringen wir unsere Gefangenen wieder zurück. Im Versteck, das wir nach dem Verlassen nur wieder mit Gefangenen betreten dürfen, sind wir unangreifbar und können nicht gefangen werden. Ebenso geschützt sind wir auf den dunklen Feldern ("Ruhebänkchen") des Spielplans.

Wir würfeln nacheinander reihum. Die Hütchen werden immer so viele Felder weitergerückt, als Augen auf dem Würfel sind. Die Richtung ist nicht vorgeschrieben; jeder Spieler kann seine Hütchen nach allen Seiten (vor- und rückwärts) bewegen. Ziel des Spieles ist es, die Hütchen der anderen Farben zu fangen und zurück in das eigene Versteck zu bringen. Gefangen ist ein Hütchen, wenn ein anderes Hütchen direkt auf dasselbe Feld kommt. Man stülpt dann einfach sein eigenes Hütchen über das gefangene. Auf einem Feld können ohne weiteres mehrere Hütchen der gleichen Farbe stehen. Trifft aber ein Hütchen (einer anderen Farbe) auf dieses Feld, so kann es alle dort stehenden Hütchen gefangen nehmen. Ein Spieler, der mit einem oder mehreren gefangenen Hütchen unterwegs ist, kann noch weitere Hütchen einfangen, wenn er durch einen entsprechenden Wurf ein bereits besetztes Feld erreicht.

Gefangene Hütchen, die nicht auf einem Ruhebänkchen stehen oder in einem Versteck sichergestellt sind, können wieder befreit werden. Dieses Abjagen ist dann möglich, wenn der beraubte Spieler seinem Gegner naheilt und diesen einzuholen versucht. Gelingt ihm dies, indem er auf das gleiche Feld gelangt, so setzt er sein Hütchen auf das des Gegners samt allen darunter befindlichen Hütchen. Dann muß er versuchen, seine Beute schleunigst in sein Versteck zu bringen. Dort kann er sein bisher gefangenes Hütchen befreien und wieder verwenden, während alle übrigen gefangenen sichergestellt werden.

Gewinner ist, wer zuletzt noch eigene Hütchen auf dem Spielfeld hat, wenn alle Hütchen der Gegner gefangen sind. Die Zahl der gefangenen Hütchen gibt dabei nicht den Ausschlag.

Die Spiele wurden in der Turnhalle der Hilfsschule durchgeführt. Spieler und Zuschauer nahmen an einem kleinen viereckigen Tischchen Platz. An den beiden Längsseiten des Spieltischchens waren größere Tische für die Protokollanten so aufgestellt, daß man einen guten Blick auf das Spielfeld hatte (siehe Skizze der Sitzordnung, S. 27). Der Versuch wurde mit der rethorisch gemeinten Frage des Vls eingeleitet, wer das Spiel "Fang den Hut" noch nicht kenne. (Die Frage war an sich überflüssig, da vor Beginn der Hauptversuche das Gesellschaftsspiel von den Klassenlehrern ausführlich besprochen worden war.) In der Tat kam es doch einige Male vor, daß ein Schüler erklärte, er "könne" das Spiel und die Spielregeln noch nicht. Daraufhin wurden der betreffenden Vp die Spielregeln an praktischen Beispielen demonstriert und ein kurzes

Probespiel veranstaltet.

Gesellschaftsspiel "Fang den Hut"; die photographierte Spielszene gibt die Stellung des in Kapitel 3 (S. 39) beschriebenen Beispiels einer diagnostisch polivalenten Spielsituation wieder.



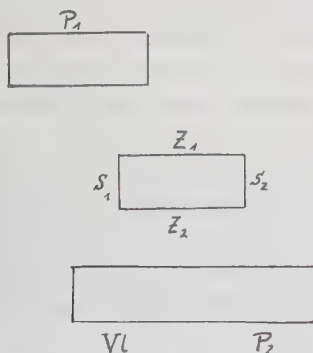
Konnte man damit rechnen, daß alle Kinder die Spielregeln und das Ziel des Spiels hinreichend verstanden hatten, wurden die Rollen verteilt und die Farben verlost. Der V1 gab folgende Instruktion: "Ihr kennt jetzt alle das Gesellschaftsspiel 'Fang den Hut' und sollt nun auch Gelegenheit haben, es hier miteinander zu spielen. A und B sind die Spieler, C und D die Zuschauer. In jedem großen Spiel, z. B. bei einem Fußballspiel ist es auch so, daß Zuschauer zugegen sind. Wenn die Spieler ein Hütchen erobert haben, geben sie es Herrn X (Name eines der beiden Protollanten) ab. Die Zuschauer C und D passen genau auf, was sich alles in diesem Spiel ereignet und wie die Spieler A und B spielen. Wir werden nach Beendigung des Spiels danach fragen."

Jedem Spieler wurde ein Würfel ausgehändigt, mit dem zunächst um den Spielbeginn gewürfelt wurde (wer die größere Zahl hatte,

durfte anfangen). Nach Abschluß dieser Präliminarien wurde die Zeit genommen und das Startzeichen für den Spielbeginn gegeben.

War ein Spiel nach 25 Minuten noch nicht beendet (durchschnittliche Spieldauer etwa 20 Minuten), so wurde es vom Vl abgebrochen, und derjenige Spieler zum Sieger bestimmt, der im Augenblick des Spielabbruchs die meisten Hüthen erobert hatte. Eine vorzeitige Spielbeendigung war während der Hauptversuche nur zweimal notwendig.

Sitzordnung der Vpn und der Protokollanten bei der Durchführung der Spiele.



Zeichenerklärung:

S = Spieler

Z = Zuschauer

P = Protokollant

Während des Spiels enthielten sich Vl und Protokollanten jeder richtungsgebenden ("pädagogischen") Äußerung. Sie griffen auch nicht ein, wenn die Zuschauer mitzuspielen begannen oder sich eigenmächtig die Schiedsrichterrolle zuerkannten. Auf Fragen über die richtige Auslegung der Spielregeln erklärte der Vl, daß man sich selbst einigen müsse. In einem einzigen Fall war es unumgänglich, schlichtend einzugreifen, um eine beginnende körperliche Auseinandersetzung zwischen den Gruppenmitgliedern zu verhindern.

Nach Abschluß des Spiels wurden die Kinder aufgefordert, an vier - in den verschiedenen Ecken der Turnhalle bereitgestellten - Tischen Platz zu nehmen und den vorbereiteten Fragebogen nach bestem Wissen auszufüllen. Mit der Abgabe des Fragebogens war

der Versuch abgeschlossen und die Kinder kehrten in ihre Klasse zurück.

3. Protokollierung

a) Aufgaben der Protokollanten

Wie bereits erwähnt, teilten sich zwei Psychologiestudenten der höheren Semester und der VI in die Beobachtung und Protokollierung des Spiels. Der erste Protokollant übernahm die Fragen 3, 4, 5, 13 (siehe Fragebogen, S. 185) und - sofern ihm diese Aufgabe noch Zeit ließ - die Fragen 8, 9, 10 und 11. Außerdem notierte er die Spielzeit und sammelte die eroberten Hütchen ein. Der zweite Protokollant konzentrierte sich auf die Beobachtung der den Fragen 6, 7, 8 und 12 zugeordneten Verhaltensweisen und begutachtete das Spielgeschehen unter dem Gesichtspunkt, in welchem Maße die einzelnen Spielaktionen der Kinder aufeinander bezogen waren. Der VI schließlich protokollierte nach dem Schema des Fragebogens das Spielverhalten in den Dimensionen 6 bis 12 und in freier Niederschrift die wichtigsten Ereignisse des Spielverlaufs (Wendepunkte, besondere "Glücksfälle", allgemeines Spielniveau, individueller Spielstil) und die sozialen Interaktionen zwischen Zuschauern und Spielern (in Anlehnung an die Kategorien von Bales).

Hatten die Kinder den Turnsaal verlassen, tauschten VI und Protokollanten ihre Beobachtungen über das gerade beendete Spiel aus und überlegten gemeinsam, wie die Fragen 6 bis 12 am zutreffendsten zu beantworten seien. Konnte in einer Dimension keine Übereinstimmung in dem erhobenen Beobachtungsmaterial festgestellt werden, blieb die entsprechende Frage unbeantwortet - in der Auswertung unbewertet - es sei denn, dass sich die Diskrepanz mit äußeren Störungen der Beobachtungstätigkeit (z. B. Behinderung der Sicht auf das Spielfeld, Unaufmerksamkeit eines Protokollanten während des Schreibens) befriedigend erklären ließ. Abschließend wurden die für richtig gehaltenen Urteile in einem besonderen Fragebogen (des gleichen Typs) durch Ankreuzen der entsprechenden Felder fixiert und der "Musterfragebogen" mit den ausgefüllten Fragebögen der Kinder für die Auswertung zusammengeheftet.

- b) Items der Verhaltensbeobachtungen und Kriterien der Bewertung für die Fragen 1 bis 5 und 13

Die Protokollierung der unmittelbar spielbezogenen Handlung (Spielgewinne, Spielfehler, "glückliche" und "unglückliche" Spielereignisse) nahmen wir anhand einer einfachen Strichliste vor.¹⁵⁾ Für jede einzelne, thematisch einschlägige Information (z. B. für jeden Regelverstoß) wurde in der betreffenden Reihe des Fragebogens unter dem zugehörigen Namen ein Strich gemacht. Besonders wichtige Informationen (für die Dimension 4, Regelverstöße, z. B. "Schlagen auf der Ruhebänk") wurden unterstrichen.¹⁶⁾ Nach Beendigung des Spiels wurden die Striche in den einzelnen Feldern addiert und die beiden Feldsummen (A, B) jeder Reihe miteinander verglichen (z. B. Manfred 5, Dieter 8 Regelverstöße).

Mit der von uns gewählten Methode des paarweisen Vergleichs können grundsätzlich drei verschiedene Urteile über das Verhältnis A zu B abgegeben werden: $A > B$, $B > A$, $A = B$.

Urteile von der ersten und zweiten Art trafen wir dann, wenn ein "deutlicher" Unterschied zwischen den Spielern A und B in einem Verhaltensbereich bestand. Per definitionem wurde im Mittelbereich der Skala (5-9 Beobachtungseinheiten) ein Unterschied von 2 oder mehr Einheiten als signifikant angesehen. Waren beide Summen kleiner als 5, setzten wir 1 Einheit als kritische Größe zur Diagnostizierung eines Verhaltensunterschiedes fest;¹⁷⁾ für relativ große Summen (10-15 Einheiten) wählten wir eine relative Unterschiedsschwelle von 3 Einheiten.¹⁸⁾

Das Urteil "beide gleich" gaben wir bei völliger Übereinstimmung der Feldsummen und bei sehr geringen Unterschieden zwischen A und B (geringer als die angegebenen Unterschiedsschwellen) ab. Im letzteren Fall wurden beide Felder der betreffenden Reihe angekreuzt und die größere Summe unterstrichen.

Schriftliche Eintragung verschiedener Häufigkeitsverhältnisse der Items für die Frage 4

A	B
X	

A hat eindeutig mehr Fehler als B gemacht

A	B
X	X

A hat ebenso viele Fehler wie B gemacht

A	B
<u>X</u>	X

Kein eindeutiger Unterschied zwischen den Spielern; A hat zwar "mehr", aber nicht "deutlich mehr" Fehler als B gemacht.

A	B
X	(X)

A hat "eben mehr" Fehler als B gemacht (die Differenz in der Fehlerzahl entspricht gerade der Unterschiedsschwelle); hätte A nur einen einzigen Fehler weniger gemacht, wäre das Urteil "beide gleich" eingetragen worden

c) Items der Verhaltensbeobachtungen und Kriterien der Bewertung für die Fragen 6 bis 12

Im Unterschied zu den Fragen 1 bis 5 und der Frage 13 wurden die den Dimensionen 6 bis 12 zugerechneten Verhaltensweisen nicht in der abstrakten Form von Strichen protokolliert, sondern in einzelnen konkreten Items festgehalten.¹⁹⁾ Aus dem Insgesamt der im Verlauf eines Spiels überhaupt beobachteten Äußerungen der Spieler wurden zur Protokollierung diejenigen Verhaltens-einheiten (action units) ausgewählt, die nach den psychologischen Vorstellungen der Protokollantengruppe und nach den in den Vorversuchen gewonnenen Erfahrungen als "relevant" und "zuverlässig" für die aufgestellten Dimensionen gelten konnten.²⁰⁾ In der nachstehenden Aufstellung sind die für relevant und zuverlässig angesehenen Items für die Frage 9 angegeben (Items der anderen Fragen siehe Anhang, S. 188 bis 196). Die protokollierten Verhaltensweisen sind innerhalb jeder Frage nach dem Gesichtspunkten "direkte verbale Äußerungen" (a), "indirekte verbale Äußerungen" (b), "Spielverhalten" (c) und "akzidentelle, nicht verbale Äußerungen" (Mimik, Gestik) (d) geordnet. Items "für" die erfragten psychischen Sachverhalte (z. B. "für" Intelligenz im Spiel, Frage 10) stehen voraus, "negative" Items sind an zweiter Stelle (durch einen Absatz getrennt) aufgeführt.²¹⁾

Items der Frage 9 (Wer hat vorsichtiger gespielt?)

- a) Nach Verlust eines Hütchens: "Beim nächsten Mal spiele ich auch vorsichtiger"; "ich setze mich jetzt auch nur noch auf die Ruhebänke"; "ich rücke jetzt auch nur noch mit einem Hütchen ins Spielfeld";
- + Nach (glücklichem) Gewinn eines Hütchens: "Wer angreift, der gewinnt auch etwas"; "immer angreifen ist meine Devise";
- b) Erkundigt sich bei den Zuschauern oder beim V1 eingehend nach den Feldern, auf denen man nicht geschlagen werden kann; fragt in Zweifelsfällen sofort den V1 nach der anzuwendenden Spielregel; fragt, ob man alle Hütchen in das Spielfeld hinaussetzen müsse, ob man auch zwei und mehr Hütchen auf die Ruhebänke nebeneinander stellen könne, ob man für Spielfehler bestraft werde (Spielgeld), ob man die gewürfelte Zahl aufteilen und auf diese Weise das eigene Versteck oder eine Ruhebänke erreichen könne;
- Erkundigt sich, ob man mit einem gefangenen Hütchen sofort das eigene Versteck aufsuchen müsse oder auch so weiter-spielen könne, ob man mit allen 8 Hütchen ins Spielfeld ziehen könne (jeder Spieler zieht mit 2 Farben à Hütchen);
- c) Rückt nur mit einem oder zwei Hütchen ins Spielfeld hinaus; stellt seine Hütchen nur vor dem eigenen Versteck auf; überschreitet nicht die Mittellinie; postiert seine Hütchen nach Möglichkeit (wenn er die Wahl hat) auf den sicheren Ruhebänken; bewegt seine Hütchen vorzugsweise auf dem äußeren Ring; bringt seine Hütchen nicht näher als 7 Schritte an den Gegner heran (weil er dann mit einem einzigen Wurf nicht erreicht werden kann); läuft mit eroberten Hütchen auf dem kürzesten Weg zum eigenen Versteck, auch dann, wenn er eine reale Chance besitzt, durch einen kleinen Umweg oder durch Ausharren auf der augenblicklichen Position weitere Hütchen des Spielpartners zu erobern; wartet, wenn er ein Hütchen erobert hat und nach Hause bringen will, auf einer vor seinem Versteck gelegenen Ruhebänke so lange ab, bis er die passende Zahl würfelt, um sofort hineinzukommen; läuft davon, wenn er vom Spielpartner angegriffen wird (dieser ihm mehr als 7 Felder nahekommt) und hält in der Flucht erst dann inne, wenn er eine Ruhebänke erreicht oder einen sicheren Abstand zwischen sich und dem Gegner gelegt hat; greift nur an, nachdem er mehrere Hütchen so in Bereitschaft gestellt hat, daß er nach dem eventuellen Verlust eines ersten Hütchens mit einem zweiten oder dritten Hütchen die Rückerobertung unmittelbar einleiten kann;
- Zieht mit mehreren Hütchen oder mit allen Hütchen seiner beiden Farben ins Spielfeld; baut seine Hütchen nicht systematisch auf den Ruhebänken auf, sondern stürmt mit einem oder mehreren Hütchen auf die Mitte des Spielfelds zu und dringt ohne "Rückendeckung" in die Hälfte des Mitspielers ein; greift "Pulks" (mehrere dicht zusammenstehende Hütchen)
- des Mitspielers auch mit einem einzigen Hütchen an; strebt mit dem gefangenen Hütchen nicht sofort dem eigenen Versteck zu, sondern führt sein "beladenes" Hütchen weiter ins Treffen; zieht aus dem eigenen Versteck auch dann ins Spielfeld, wenn er rings von Hütchen des Gegners umstellt ist; kon-

zentriert seine Hütchen in der Mitte des Spielfelds, von wo sie nach allen Seiten schnell angreifen, aber auch von allen Seiten geschlagen werden können; wartet auf einer Ruhebänk sitzend nicht ab, bis er genau die richtige Zahl würfelt (z. B. um in sein Versteck zu kommen), sondern zieht auch bei drohender Gefahr in Richtung seines Zieles (in der Hoffnung, mit dem nächsten Wurf, das Ziel endgültig zu erreichen);

- d) Zählt nach jedem Wurf mit dem Finger die Felder ab, die er weiterrücken kann und prüft durch weiteres Abzählen, ob ihm auf dem in Aussicht genommenen Platz auch keine Gefahr von einem Hütchen des Gegners droht; hält sein vorgezogenes Hütchen in der Fingerkuppe so lange fest, bis er sich überzeugt hat, daß er sich auf dem probeweise besetzten Feld tatsächlich in Sicherheit befindet; versucht durch wiederholtes probeweises Ziehen herauszufinden, mit welchem Hütchen er am sichersten weiterrücken kann; hält beim Würfeln eine Hand an den Tischrand, damit der Würfel nicht zu Boden fällt;⁽²²⁾

Stößt beim Weiterziehen seines Hütchens andere Hütchen um; würfelt in das Spielfeld hinein, so daß eines oder mehrere Hütchen umfallen und neu aufgestellt werden müssen; würfelt so kräftig, daß der Würfel zu Boden fällt; hebt nach dem Würfeln ein Hütchen in die Luft und läßt es von oben auf das ausgewählte Feld herunterfallen; unterhält sich oder schaut zum Fenster hinaus, während der Mitspieler würfelt und zieht, führt dann aber - selbst an die Reihe gekommen - seinen Zug sofort aus, ohne die inzwischen geänderte Stellung seines Gegners zu beachten.

Der paarweise Vergleich der Spieler in den komplexen und mehrdeutigen Dimensionen 6 bis 12 wurde im Prinzip nach der gleichen Methode (Addition bzw. Subtraktion der relevanten Items) durchgeführt wie der Vergleich in den einfachen und eindeutigen Dimensionen 1 bis 5 (siehe dazu Anmerkung 19). Für die Dimensionen 6, 7, 8 und 12, in denen vor allem nach den affektiven und emotionalen Reaktionen der Spieler auf das Spielgeschehen gefragt wird, wurden besonders häufig Items der "Informationsgruppen" a, b und d gewertet; für die Dimensionen 9, 10 und 11 (Spielanlage, Spielstil, Spielgestaltung) vor allem Items der Gruppe c.

Entsprechend der polaren Anordnung der Items innerhalb der einzelnen Dimensionen (+/-), konnten bei einem Vergleich der beiden Spieler folgende Rangverhältnisse auftreten: (Beispiel Frage 9).⁽²⁵⁾

- a) Für A sind deutlich mehr positive und deutlich weniger negative Items als für B protokolliert

A	B	
X		: A hat (deutlich) vorsichtiger als B gespielt

- b) Für A sind deutlich mehr positive, aber auch deutlich mehr negative Items als für B oder
für A sind deutlich weniger positive und deutlich weniger negative Items als für B protokolliert

A	B

:

A hat in bestimmten Phasen des Spiels deutlich vorsichtiger (unvorsichtiger), in anderen Spielabschnitten deutlich unvorsichtiger (vorsichtiger) als B gespielt; keine klare Entscheidung zwischen A und B möglich

- c) Für A sind deutlich mehr positive Items als für B und etwa gleich viele negative Items wie für B oder
für A sind etwa gleich viele positive Items wie für B und deutlich weniger negative Items als für B protokolliert

A	B
X	(X)

:

A hat in einigen Phasen des Spiels deutlich vorsichtiger (weniger unvorsichtig) als B gespielt, in anderen Situationen ebenso unvorsichtig (vorsichtig) wie B; Urteil "beide gleich" nur zum Teil falsch

- d) Für A sind etwa gleich viele positive und negative Items wie für B protokolliert

A	B
X	X

:

A und B haben gleich vorsichtig (unvorsichtig) gespielt

4. Zusatzversuche

Wie auf Seite 20 angegeben, wurden vor Beginn der Spiele in den beteiligten Klassen zwei Soziogramme aufgenommen und der SET durchgeführt. Die soziometrischen Wahlen wurden in eine Arbeitstabelle eingetragen und auf diese Weise die gegenseitig positiven und negativen Gefühlsbeziehungen zwischen den Spielern festgestellt; zusätzlich bildeten wir Rangreihen der Beliebtheit und der sozialen Dominanz. Die Wahlen und Ablehnungen werteten wir nach Punkten (+3 für die erste positive, -3 für die erste negative Wahl, die Zwischenstufen für die zweiten und dritten Wahlen und Ablehnungen) und rechneten die Punktwerte in Z-Werte um (siehe Anlage 5).

Der SET wurde vom Autor selbst dargeboten. Die Auswertung erfolgte nach den revidierten Eichwerten von 1962 für die Aspekte "soziale Ausgliederung" (Kategorie 4-7) und "soziale Leistungsbereitschaft"

(Kategorie 7-9).²⁶⁾ Hilfsschüler, die in mindestens drei der sechs gewerteten Dimensionen unterdurchschnittliche Punktwerte erhielten (unteres Quartil), bezeichneten wir als S_2 -Vpn, Hilfsschüler, die in höchstens einer Dimension unter der Norm ihrer Altersgruppe rangierten, als S_1 -Vpn.

Zur Kontrolle des Tests sammelten wir alle verfügbaren Informationen über das familiäre Milieu und den "sozialen Entwicklungsstand" der Kinder (Schülerbogen mit den Untersuchungsbeurteilungen des Schularztes, bei einer großen Zahl der Kinder auch Berichte des Jugendamtes, von Fürsorgerinnen, Heimleiterinnen und Schuljugendberatern) und über ihr soziales Verhalten in der Schule und ihre emotionalen Beziehungen zu den Mitschülern (Lehrerurteil bzw. Soziogramm). Mit Hilfe dieser Informationen (Außenkriterium) prüften wir jedes einzelne Testergebnis nach; bestanden Diskrepanzen, wurde die betreffende Vp in unser Versuchspersonenkollektiv für den Hauptversuch nicht aufgenommen (siehe dazu auch Verzeichnis der Abkürzungen S_1 - S_2).

Schließlich sei noch erwähnt, daß in den Probespielen neben der Überprüfung und Ergänzung der geplanten Dimensionen (Fragen 1-13) und der Auswahl der relevanten Items Studien über die Dauer der Spiele, die Sitzordnung der Versuchsteilnehmer und die Spielregeln angestellt wurden.

III. Allgemeine methodische Fragen der Untersuchung und nähere begriffliche Bestimmung der abhängigen Variablen "Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung"

In Kapitel II wurde die Versuchsanordnung bewußt kommentarlos wiedergegeben, um die Urteilsbildung des Lesers nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. In dem jetzt begonnenen Kapitel sollen nun grundsätzliche methodologische Überlegungen angestellt und der Begriff "Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung" auf seine "Existenzberechtigung" hin geprüft werden.

Die Überlegungen nehmen ihren Ausgangspunkt von der Hypothese, daß die Komplementarität der sozialen Handlungen, das "Auf-einander-Bezogensein" der sozialen Akte zweier oder mehrerer Partner, in der Genauigkeit der personalen Wahrnehmungen der beteiligten Personen nicht überschreitbare Grenzen findet: Niemand kann auf die Motive, Gefühle und Intentionen seines Partners näher eingehen, als er diese psychischen Zuständlichkeiten erkennend wahrnimmt.

Ist die Folgerichtigkeit einer sozialen Handlungssequenz an einer Stelle unterbrochen, so liegt es nahe, die soziale Wahrnehmung des "unangepaßt" reagierenden Sozialpartners auf ihre ("allgemeine und spezielle") Genauigkeit zu überprüfen. Die zu diesem Zweck entwickelten Methoden sind nicht zuletzt deshalb so kompliziert, weil unüberwindlich erscheinende Hindernisse zu passieren sind:

- a) Da Wahrnehmungsinhalte (perceptual response) einer unmittelbar messenden Erfassung nicht zugänglich sind, kann ihre "Gegenstandsadäquatheit" lediglich aus der Übereinstimmung von Urteilen (in der Regel "Fremdurteile" des wahrnehmenden Subjekts A über das vermutete Verhalten des wahrgenommenen Sozialpartners B im Vergleich zu "Selbsturteilen" von B über sein Verhalten) indirekt erschlossen werden.
- b) Es ist zu definieren, was unter Gegenstandsadäquatheit ("Wahrheit") im allgemeinen zu verstehen ist (Frage nach dem Außenkriterium).
- c) Es ist für die spezielle Untersuchung ein geeignetes, zuverlässiges Instrument zur "Messung" von Wahrnehmungstäuschungen

bzw. Urteilstäuschungen zu entwickeln (Skalen, entsprechende Tests, z.B. empathy tests).

Der im ersten Anschein erfolgversprechende Ausweg, von den beobachteten sozialen Fehlhandlungen unmittelbar auf soziale Mißverständnisse zu schließen - und auf diese Weise interpretierend "von außen" zu bestimmen, welche Äußerungsqualität von einem Kommunikationspartner ungenau wahrgenommen wurde -, impliziert ebenfalls einen Vergleich von Urteilen oder urteilsähnlichen (nicht verbalen) Feststellungen. Der äußere Beobachter einer Partner-Situation bildet sich aufgrund der vorangegangenen Äußerungen der Partner eine ganz bestimmte Vorstellung über den weiteren Verlauf der Handlungssequenz (für das von Rössel berichtete Mißverstehen zwischen den Hilfsschülern A und B: der Beobachter erkennt das Anstoßen von A als "unbeabsichtigt" oder als "neckend" und erwartet nunmehr, daß B auf dieses nicht aggressive Berühren "angemessen", d.h. allenfalls mit einer spielerischen Angriffsbewegung oder verbal reagiert).²⁷ Entspricht B dieser Erwartung nicht, wird der Beobachter in seiner Auslegung (Kategorisierung) der Äußerung von A nicht bestätigt. Die Ursache dieser Diskrepanz wird in der Person B gesehen, sei es, daß der Beobachter den "Wahrnehmungsfehler" von B spontan erfährt (etwa nach der Art der "phänomenalen Kausalität"; das soziale Mißverstehen, das der Beobachter bei B wahrnimmt, ist in die "falsche Handlung" von B als Ganzqualität mit eingeschlossen) oder durch eine sukzessive logische Folgerung ("B muß A mißverstanden haben, da sonst der ernsthafte Angriff auf A 'unangebracht' wäre") indirekt erschließt.

Wie dem auch sei, wird man davon ausgehen können, daß dem Eindruck des Beobachters "B hat A mißverstanden" ursprünglich eine kognitive Dissonanz im Beobachter selbst zugrunde liegt. Die Auflösung dieser Dissonanz wird unter der stillschweigend gemachten Annahme einer weitgehenden Korrespondenz von Wahrnehmungs- und Handlungs-genauigkeit durch eine Verlagerung der Fehlerursprungsstelle erreicht: Aus dem ursprünglichen Mißverhältnis zwischen Handlungen (unbeabsichtigtes Anstoßen - aggressive Erwiderung) wird durch die Verlagerung ein Mißverhältnis zwischen "Bedeutungen" (die "tatsächliche" Bedeutung der Äußerung von A, nämlich "unabsichtlich" oder "neckend" wird von B als "aggressiv" mißverstanden). Bezieht man sich nur ausschließlich auf die Einheiten, die letztlich miteinander verglichen werden (Urteile oder Handlungen; siehe M. v. Cranach "Einheiten der Messung", 1964), und klammert die Frage der Relation zwischen diesen "Äußerungen" und den ihnen vorausgehenden und zugrunde liegenden "Wahrnehmungen" aus, wird man im ersten Fall nur von "Urteilsgenauigkeit", im zweiten Fall nur von "Handlungsfolgerichtigkeit" sprechen können.

Die Methoden im einzelnen betrachtet.

Neben der bereits erwähnten Möglichkeit, die Zahl der zutreffenden Voraussagen als Kriterium der "Menschenkenntnis" eines Beurteilers zu benutzen (1) oder von den beobachteten sozialen Fehlhandlungen aus unmittelbar auf soziale Mißverständnisse zu schließen (2), sind Vergleiche zwischen "guten" und "schlechten" Beobachtern (3) und zwischen "neutralen" und "voreingenommenen" ("ego-involved") Gruppen (4) wohl am be-

kanntesten. Wir referieren zunächst die Methoden drei und vier, da wir in diesem Kapitel noch ausführlich ihre Brauchbarkeit für unser Untersuchungsvorhaben diskutieren wollen.

Die dritte Methode besteht darin, daß die in einer bestimmten Lebenssituation, z. B. in einer eng umschriebenen Spielsituation, agierenden Partner Urteile übereinander abgeben (Verhaltensbeobachtungen oder Eigenschaftsurteile). Als Maßstab für die Genauigkeit ihrer Beschreibungen dienen die Gruppenurteile fachlich qualifizierter "äußerer" Beobachter. Treten Diskrepanzen zwischen den Beschreibungen der Versuchspersonen und der Beobachter auf, wird den Aussagen der Beobachter größeres Gewicht beigemessen. Ihre Beurteilungen werden a priori in bezug auf eine (gedachte) absolute Objektivität (fiktiver Nullpunkt der Skala) für objektiver, d. h. der Wirklichkeit näher stehend gehalten, als die Urteile der Versuchspersonen. Praktisch geht man so vor, daß man die Angaben der Beobachter auf der vorgegebenen Beurteilungsskala als "Anker" (anchor) einträgt und die Genauigkeit der Versuchspersonenurteile als Distanz von diesen künstlich geschaffenen festen Bezugspunkten ausdrückt.

Bei der vierten Methode werden Urteilsverteilungen von Gruppen verglichen, die sich in einem bestimmten "kritischen" Merkmal deutlich voneinander unterscheiden (für die vorliegende Untersuchung z. B. Hilfsschüler mit einer verschiedenen sozialen Einstellung). Man geht so vor, daß man die Häufigkeitsverteilung der Urteile einer Versuchs- und einer Kontrollgruppe bildet und für beide empirisch gewonnenen Verteilungen die jeweils zugehörigen Erwartungswerte berechnet. Der Unterschied zwischen Erwartungs- und Beobachtungswerten wird für jede Verteilung auf Signifikanz geprüft (s. dazu Hovland und Sherif, 1961, S. 120-121). Ist für die Versuchsgruppe die Konzentration bzw. Reduktion der Urteile in bestimmten Bereichen der Urteilsskala von der "erwarteten" Verteilung deutlich verschieden, in der Kontrollgruppe nicht, wird der Unterschied auf das die beiden Gruppen unterscheidende kritische Merkmal zurückgeführt. Die Urteile der Kontrollgruppe, die in bezug auf den Gegenstand der Beurteilung in der Regel eine "neutrale" Gruppe ist, werden als vergleichsweise objektiv, die Urteile der Versuchsgruppe, deren Voreingenommenheit (ego-involvement) dem Untersucher bekannt ist, als vergleichsweise verfälscht (shift) definiert. Je geringer die beobachteten Beurteilungen

von den erwarteten abweichen, desto größer ist die Genauigkeit (Objektivität) der abgegebenen Urteile.

Alle vier Methoden sind alles andere als ideal. Bei Anwendung der ersten Methode (Voraussagen) wird die Genauigkeit der personalen Wahrnehmung an wenig oder überhaupt nicht kontrollierten Selbstaussagen der Versuchspersonen validiert. Fehler in den Selbstaussagen der Versuchspersonen können in unserer Untersuchung vor allem dadurch zustande kommen, daß die Befragung der Kommunikationspartner A und B erst nach Abschluß des Spiels vorgenommen wird. Auf diese Weise können die Befragten ihre Selbsturteile (A über A) bzw. ihre Voraussagen über das Selbsturteil des anderen (B prognostiziert "A über A") nicht auf unmittelbare, sondern nur auf erinnerte Wahrnehmungen stützen. Eine zusätzliche Erschwerung besteht in der "Übersetzung" der häufig nur als Komplexqualitäten gegebenen Erlebnisinhalte in die vorgegebenen verbalen Kategorien des Fragebogens. Selbst wenn man einmal unterstellt, daß jeder der Versuchspartner intellektuell in der Lage wäre, seine psychischen Befindlichkeiten sprachlich genau wiederzugeben, so bleibt immer noch die Frage offen, ob die Partner auch "die gleiche Sprache sprechen". Ist dies nicht der Fall, kann es durchaus vorkommen, daß festgestellte Urteilsdiskrepanzen auf einer vorsprachlichen ("innerseelischen") Ebene keine Entsprechung besitzen oder daß ihnen keine Störungen der Handlungsfolgerichtigkeit zugeordnet werden können. In Berücksichtigung dieser Gründe erschien uns die Anwendung der "Vorhersage-Methode" für die vorliegende Untersuchung an Hilfsschulkindern nicht angezeigt.

Die zweite Methode (Verhaltensbeobachtung) hat zweifellos für sich, daß auf Selbstaussagen der kommunizierenden Partner verzichtet werden kann. Den "äußeren" Beobachtern einer sozialen Szene ist es häufig sofort "evident", daß ein beobachtetes Mißverhältnis im sozialen Handlungsgefüge seine Ursache nur in einem vorausgegangenen Mißverständnis eines Kommunikationspartners haben kann. So lange alle Beobachter das gleiche Evidenzerlebnis haben, wird die Objektivität ihrer Deutung zweifellos nicht diskutiert werden. Problematisch wird dieses Vorgehen jedoch dann, wenn von den verschiedenen Beobachtern für das gleiche

äußere Geschehen verschiedene psychologische "Hintergründe" etabliert werden. Eine in den Vorversuchen wiederholt beobachtete "disharmonische" Zugfolge mag das Problem verdeutlichen (siehe Photographie des Spielfelds S. 26).²⁸⁾

Spieler A greift ein Hütchen des Spielers B etwa in der Mitte des Spielfeldes an, indem er näher als 6 Felder an das Hütchen seines Mitspielers heranrückt. Das gleiche Hütchen ist zusätzlich von einem anderen Hütchen des Spielers A bedroht. B reagiert auf diesen "Angriffszug" von A mit einem auf den ersten Blick nicht angepaßten Zug an einer ganz anderen Stelle des Spielfeldes: B zieht mit einem bereits "erfolgreichen" Hütchen, d. h. mit einem Hütchen, das ein fremdes Hütchen erobert hat, in Richtung auf das eigene Versteck, ohne an dieser Stelle direkt angegriffen zu sein.

Von den Beobachtern wurde diese Erwiderung mit ganz verschiedenen Evidenzerlebnissen besetzt:

Protokollant 1

B hat die Absicht von A, das im Mittelfeld postierte Hütchen einzukreisen und auf diese Weise mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zu erobern, überhaupt nicht bemerkt. Schlußfolgerung: B ist ausschließlich auf die endgültige Sicherung des bereits eroberten Hütchens bedacht und dadurch in seinem Wahrnehmungshorizont erheblich eingeengt; aus diesem Grund wird die Absicht des Gegners nicht durchschaut und das Hütchen in der Mitte weder beschützt noch in Sicherheit gebracht. Es sind keine Anzeichen für eine erfolgreiche Einfühlung in die Absicht des Mitspielers gegeben.

Protokollant 2

B hat den letzten Angriff auf das Hütchen im Mittelfeld wohl bemerkt, jedoch übersehen, daß sein Hütchen nunmehr gleichzeitig von zwei Hütchen des Gegners attackiert wird. In Unterschätzung dieser Gefahr will B auf jeden Fall zuerst das von A eroberte Hütchen ins eigene Versteck bringen. Schlußfolgerung: B spielt schematisch und überaus vorsichtig in dem festgefügtten Takt "Hinausziehen - Hütchen erobern - ins Versteck bringen". Für den Ausgang des Spiels sieht B die endgültige Sicherung eines gefangenen Hütchens für entscheidender an als den eventuellen Verlust eines eigenen Hütchens im Mittelfeld. Die soziale Wahrnehmung von B ist nur zum Teil richtig, da die Absicht des Mitspielers, B im Mittelfeld einzukreisen, nicht bemerkt wird.

Protokollant 3

B hat die Absicht von A, sein Hütchen im Mittelfeld einzukreisen wohl bemerkt, rechnet sich jedoch im Falle eines Verlusts noch Chancen aus, das verlorene Hütchen zurückzugewinnen. Schlußfolgerung: B bietet sein Hütchen im Mittelfeld als "vorübergehendes" Opfer dafür an, daß er mit dem bereits eroberten Hütchen in aller Ruhe in sein Versteck ziehen kann. Bis A das Hütchen im Mittelfeld tatsächlich erobert, hat B sein Versteck erreicht und dort das von A gefangene Hütchen endgültig in Sicherheit gebracht. Nach Abschluß dieser Spieloperation hat B nun "freie Hand" - und auch noch ausreichend Gelegenheit -,

sein verlorenes Hütchen zurückzugewinnen. B verfügt über eine sehr gute soziale Wahrnehmung; er nimmt nicht nur das aktuelle Vorhaben von A (das Hütchen im Mittelfeld einzukreisen) richtig wahr, sondern nutzt auch die in der persönlichen Eigenart von A begründete Spielweise - über lockenden Nahzielen das Endziel aus den Augen zu verlieren - für seine Zwecke konsequent aus. B präsentiert A ein derartiges Nahziel und erringt unterdessen einen wichtigen Teilerfolg.

In der anschließenden Diskussion wird von Protokollant 1 für seine Ansicht vorgebracht, daß B unmittelbar nach dem Würfeln gezogen habe und außerdem auch bereits in dem vorausgegangenen Zug dem eigenen Versteck zugestrebt sei. Protokollant 2 gibt an, er habe beobachtet, wie B kurz vor der endgültigen Ausführung des Zuges einen Augenblick gezögert und mit einem schnellen Blick die Konstellation der Hütchen in der Spielfeldmitte gemustert habe. Mit diesem Blick habe er mit Sicherheit die Bedrohung seines Hütchens durch den letzten Zug von A ("grünes Hütchen", auf der Photographie rechte Seite des Spielfelds) wahrgenommen, doch müsse B die fortschreitende Einkreisung seines Mittelfeldhütchens entgangen sein; in ähnlicher Lage habe B, der außergewöhnlich vorsichtig spiele, angegriffene Hütchen sofort in Sicherheit gebracht. Protokollant 3 schließlich führt für seine Version an, daß B vor zwei Zügen, unmittelbar nachdem A mit seinem Einkreisungsmanöver begonnen hatte, mit einem seiner blauen Hütchen in Richtung zur Spielfeldmitte vorgerückt sei (auf der Photographie linke Seite des Spielfelds). Mit diesem Zug habe B Vorsorge treffen wollen, im Falle eines Verlusts seines Mittelfeldhütchens rechtzeitig "Verstärkung" heranzuführen. Das allgemeine Spielniveau, insbesondere die Zahl der vorausgeplanten Züge, sei bei B so außerordentlich hoch, daß man ihm eine derartige Ungenauigkeit seiner sozialen Wahrnehmung nicht unterstellen könne.

Um dieses Beispiel zu vervollkommen, seien noch folgende Ergänzungen angebracht. Erst mit dem dritten Zug konnte A das Hütchen von B erobern. Inzwischen hatte B das erbeutete Hütchen in seinem Versteck endgültig in Sicherheit gebracht und war mit seinem blauen Hütchen weiter zur Spielfeldmitte hin vorgerückt. Nach Verlust seines Hütchens nahm B sofort mit dem blauen Hütchen die Verfolgung auf und griff A an. A, der sein erobertes Hütchen nicht "auf Anhieb" in sein Versteck zurückbringen konnte, mußte es sich gefallen lassen, daß B ein weiteres blaues Hütchen auf dem Außenring in Angriffstellung brachte. B konnte A "in die Zange nehmen" und sein verlorenes Hütchen tatsächlich mit dem zweiten blauen Hütchen zurückgewinnen.

Während der Schulpausen spielten auch die Protokollanten "Fang den Hut". Bei diesen "internen Auseinandersetzungen" erwies sich Protokollant 1 als der "gründlichste" Spieler, der alle Aktionen generalstabsmäßig plante und seine Pläne auch konsequent zu verwirklichen suchte. Protokollant 2 war der vorsichtigste Spieler, der kaum etwas riskierte und nur dann angriff, wenn er schon vor dem eventuellen Verlust eines Hütchens bereits die "Rückeroberung" eingeleitet hatte. Protokollant 3 spielte am "raffiniertesten", d. h. taktisch am geschicktesten.

Die aus diesen und ähnlichen Diskussionen gewonnenen Erfahrungen führten uns zu der Überzeugung, daß durch direkte Verhaltensbeobachtung allein keine sicheren Urteile über die Genauigkeit der so-

zialen Wahrnehmungen von A und B gefunden werden können. Das Fazit, das wir aus diesem ersten (nicht befriedigenden) Anlauf zogen, sei im folgenden kurz mitgeteilt:

- a) Die "äußeren" Beobachter beobachten verschieden genau. Protokollant 1 berichtete wiederholt wichtige Aktionen und Äußerungen der Spieler, die der Aufmerksamkeit der anderen Protokollanten entgangen waren. Er konnte sich demnach auch auf ein breiteres, zum Teil auch differenziertes Beobachtungsmaterial bei seinen Urteilen stützen als die anderen Protokollanten. Ob für diesen Unterschied in der Genauigkeit der Wahrnehmung eine spezielle Schulung oder eine besondere, dispositionell zu denkende, allgemeine Beobachtungsfähigkeit maßgeblich ist, braucht hier nicht diskutiert zu werden.
- b) Der individuelle Stil, in dem das Spiel geführt wird, ist für die Selektion und Kombination der Beobachtungsdaten offensichtlich von erheblicher Bedeutung.
- c) Die Evidenzerlebnisse der Beobachter stimmen keineswegs in allen Fällen miteinander überein. In der Diskussion über diese Evidenzerlebnisse wurde den Beteiligten deutlich, daß sie eine verschieden große Zahl zurückliegender Beobachtungen in ihre aktuellen Eindrücke mit einbeziehen, ja geradezu den "Sinngesamt" der aktuellen Beobachtungen aus früheren Erfahrungen ableiten (verschiedenes "Erstreckungsniveau"). Nicht zuletzt werden die aktuellen Urteile auch nach Maßgabe der allmählich aufgebauten ganzheitlichen "Bilder" von den Spielern vorgeprägt und dann in die bestehenden Rahmenkenntnisse eingepaßt (Halo-Effekt, "logical error"). Die Entscheidungsfreiheit der Beobachter, wie eine bestimmte Handlungssequenz interpretiert werden muß, ist umso beschränkter, je "abgerundeter" und "in sich geschlossener" diese Bilder vom Anderen sind.
- d) Die verschiedenen Auffassungen der Beobachter sind durch die zukünftigen Aktionen der Spieler kaum eindeutig zu verifizieren bzw. falsifizieren. Die Schwierigkeit liegt darin begründet, daß die nachfolgenden Handlungen und Äußerungen ebenso wenig "für sich selbst sprechen" wie die aktuellen. Bestätigende bzw. verneinende Funktion im Hinblick auf die vorausgetroffenen Interpretationen haben die nachfolgenden Geschehnisse nicht aus sich selbst heraus, sondern sie gewinnen ihre entscheidende Bedeutung, ihren "Sinn" gleichfalls nur durch eine Eingliederung in einen vor- bzw. nachgegebenen Zusammenhang ("Anfangs- und Endlosigkeit" der Handlungssequenz). In Bezug auf eine solche Eingliederung sind die nachfolgenden Aktionen der Spieler sehr häufig polyvalent, d. h. sie lassen sich von verschiedenen Ansätzen her befriedigend erklären. So gibt für das geschilderte Beispiel die weitere Spielentwicklung Protokollant 3 keinesfalls eindeutig recht. Die soziale Wahrnehmung des Spielers B mag sich im Licht dieser Interpretation am klarsten und überzeugendsten darstellen lassen, den Charakter eines "Beweises" gewinnt die Argumentation von Protokollant 3 auch nachträglich nicht.

Die dritte Methode ("gute" versus "schlechte" Beobachter) muß sich häufig die Kritik gefallen lassen, der Subjektivität der äußeren Beobachter "Tür und Tor zu öffnen" und dadurch nur eine begrenzte Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen zu gewährleisten. Der Einwand ist gleichbedeutend mit der These, daß die soziale Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen ein exklusiver Prozeß sei, über dessen Erfolg bzw. Mißerfolg nicht anhand äußerer, willkürlich festgesetzter Kriterien entschieden werden könne. Es sei wohl vorstellbar, daß die Kommunikation innerhalb einer Gruppe auch dann ausgezeichnet funktioniere, wenn die an äußeren ("inadäquaten") Kriterien gemessene Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung der Partner gering eingeschätzt werde. Schließlich sei das Verstehen zwischen den Kommunikationspartnern unmittelbar eine Funktion der Konvergenz ihrer eigenen Bezugssysteme und nicht der Übereinstimmung mit den Bezugssystemen unbeteiligter Beobachter.

So berechtigt diese Kritik sein mag, wenn Beobachter und Beobachtete ihre Wahrnehmungen²⁹⁾ nachweislich nach verschiedenen Bezugssystemen vornehmen (z. B. wenn sie einer verschiedenen Kultur angehören), so unwahrscheinlich ist diese theoretische Möglichkeit, wenn eine mehr oder weniger große "Ähnlichkeit" zwischen den Beobachtern und den Versuchspersonen ("in-group") besteht und eine gemeinsame "Sprache" zur Kommunikation benutzt wird. Wir weisen auf die zahlreichen "gesicherten" Untersuchungsergebnisse über die behinderte oder gestörte Kommunikation zwischen Personen mit vorwiegend subjektiv zentrierter Wahrnehmung hin.

So ist z. B. das Kind in den Phasen des "physiognomischen Schauens" und des "phantastisch analogisierenden Realismus" in die elterliche Gemeinschaft schon "affektiv" eingebettet, jedoch sind Kontakte mit Gleichaltrigen mehr ein "Nebeneinander" als ein "Miteinander" (siehe Stufen- bzw. Phasenfolge der Entwicklung bei Kroh und Hansen in R. Bergius, 1959, S. 104-196).

Das "neurotische" Kind, das an seine mitmenschliche Umwelt Motive und Emotionen heranträgt (z. B. auf dem Wege der Projektion), die komplexhaft aus seinem Ich ausgegliedert sind, ist ein autistisches gemeinschaftsfeindliches Wesen.

Der schizophrene Patient, dessen krankes, vom Wahn überwältigtes Ich Wahrnehmungen autonom erzeugt (Halluzinationen) - und auf diese Weise der Außenwelt jede Kundgabe verwehrt → lebt in der sozialen Isolation.

Die häufigen Mißverständnisse zwischen geistig behinderten Kindern gaben die Anregung zu dieser Arbeit.

Die Ergebnisse aus solchen Untersuchungen legen die Hypothese nahe, daß der Aufbau und die Benutzung eines gemeinsamen (gruppenspezifischen) Bezugssystems den ungehinderten Gebrauch bestimmter "sozialer Grundfunktionen" bei den Gruppenmitgliedern voraussetzt (z. B. ein gewisses Minimum an "Offenheit", "innerer Beweglichkeit" und Frustrationstoleranz). Sind diese individual-psychologischen Voraussetzungen nicht erfüllt, wird das Bezugssystem nicht nach Maßgabe der erhöhten Ichhaftigkeit oder der geringeren psychischen Differenziertheit der Gruppenmitglieder modifiziert, sondern es kommt überhaupt nicht oder nur bruchstückhaft zustande. Es ist deshalb nur konsequent, wenn K. Sodhi in seinen sozialpsychologischen Vorlesungen die viel diskutierte Behauptung aufstellte, daß ein Neurotiker mit größter Wahrscheinlichkeit auch in einer anderen Gesellschaft neurotisch geworden wäre. So unübersehbar vielfältig die Möglichkeiten für die Entwicklung funktionstüchtiger Verständigungskodices bei intakter psychischer Grundausrüstung der Gruppenmitglieder sind, so gering sind die Verständigungschancen, wenn diese Grundausrüstung ungenügend ausgeprägt oder gestört ist.

Nach diesen Vorstellungen ist es in der Regel nicht möglich (und auch nicht erforderlich), daß der äußere Beobachter einer psychisch auffälligen Versuchspersonengruppe über Erfolg und Mißerfolg der Einzelkommunikationen nach einem ausschließlich gruppenspezifischen Bezugssystem urteilt.

Es genügt, wenn die Versuchspersonen ihre sozialen Wahrnehmungen übereinander nach vorgegebenen, relativ einfachen und allgemein verständlichen Verhaltenskategorien festhalten und die Quantifizierung ihrer Eindrücke (Urteile) nach einfachen Skalen vornehmen. Machen sie bei verhältnismäßig leichten Aufgaben Fehler, besteht für die Vermutung, sie hätten bei Verwendung eigener Beschreibungskategorien und eigener Maßstäbe bessere Wahrnehmungs- bzw. Urteilsleistungen erreichen können, zunächst kein Anlaß (Sherif und Hovland, 1961, S. 118-124). Die persönlichen Wahrnehmungs- und Urteilsleistungen, die ein Individuum im sozialen Kontakt zu vollbringen vermag, werden auch in einem von außen auferlegten Bezugssystem transparent, wenn es sich dabei um ein Beobachter- und Versuchspersonengruppe umgreifendes System handelt.

Der zweite Einwand, der auf die scheinbar geringe Vergleichbarkeit der durch die dritte Methode gewonnenen Ergebnisse abzielt, ist im wesentlichen eine Kritik an der zumeist ungenügenden Berichterstattung über den modus procedendi der Beobachtung und Protokollierung des Untersuchers und über seinen "privaten" Berechnungsschlüssel für die Beobachtungsdaten. Zweifellos ist es für den mit der Methode der Verhaltensbeobachtung arbeitenden Experimentator ein äußerst schwieriges Unterfangen, auch über "persönliche" Determinanten seiner Wahrnehmung und Datenverarbeitung zuverlässig und genau Auskunft zu geben. Hieraus jedoch die Behauptung abzuleiten, daß in den Untersuchungen zur Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung der Phantasie des Experimentators keine Grenzen gesetzt seien, hieße "das Kind mit dem Bade ausschütten". Bei verlässlicher Information über den eigenen Standort sollte es dem Untersucher zumindest annäherungsweise möglich sein, seine "subjektiven" Voraussetzungen zu objektivieren und einem Vergleich zugänglich zu machen (siehe auch Traxel, 1964, S. 55-65).

Die vierte Methode, nach der wir im zweiten Anlauf unser Material auszuwerten begannen, verspricht bei verschiedenen Auswertern gleiche Ergebnisse zu liefern (Kriterium der Objektivität). Liegen die Urteile der Versuchspersonen über die Spieler A und B erst einmal vor, werden die Ausgangsdaten nach statistischen Methoden weiter verrechnet, die den Analysator einer psychologischen Interpretation weitgehend entheben. Zwar sind die Ausgangsdaten ebenso wie bei der Introspektion "subjektiv", da sich die Gruppen jedoch so zusammenstellen lassen, daß jeweils alle Mitglieder der Versuchs- bzw. Kontrollgruppe in Bezug auf eine (definierte) Dimension ähnlich eingestuft sind (z. B. eine ähnliche Intelligenz besitzen), handelt es sich quasi um eine kontrollierte, mit Bedacht ausgewählte Subjektivität, deren Wirkung auf die soziale Wahrnehmung respektive Beurteilung geprüft werden kann. Bei entsprechender Signifikanz der empirischen Variation können Unterschiede zwischen den Urteilsverteilungen von Versuchs- und Kontrollgruppe dem variierten Persönlichkeitsmerkmal zugeordnet werden.

Wenn wir unsere Auswertung mit dieser statistischen Methode nicht fortgesetzt haben, so deshalb, weil sich mit diesem Verfahren zwar signifikante Urteilstendenzen bestimmter Gruppen feststel-

len ließen, Aussagen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung mit Sicherheit jedoch nicht getroffen werden konnten. An einem Beispiel sei die Schwierigkeit verdeutlicht:

Tabelle 5: Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung (Urteile) von Gewinnern und Verlierern in der Dimension 9 ("Wer hat vorsichtiger gespielt?")

Urteile	Gewinner	Verlierer
Gesamtzahl der Urteile für alle Spielrunden	79	79
Falsche Lösungen	39	35
Fehlerprozent	49	44
$W_1:W_2$ Urteile (Leistungsaspekt)	20:19	15:20
$W_1:W_2$ Urteile (Rohwerte, ohne N-Urteile)	38:22	18:40
F-Werte (χ^2 -Verfahren)	2,62	0,29

Zeichenerklärung: Das Verhältnis $W_1:W_2$ gibt an, ob die Gewinner und Verlierer häufiger sich selbst (W_1) oder häufiger den Mitspieler (W_2) als vorsichtiger spielend bezeichnet haben. Bei Aufstellung des Verhältnisses werden einmal nur die Fehlurteile gezählt (Leistungsaspekt), das andere Mal alle Urteile (mit Ausnahme der neutralen Urteile "beide gleich") herangezogen (Rohwerte). Die angegebenen F-Werte von Chi-Quadrat (Signifikanzprüfung) beziehen sich auf das Verhältnis der Rohwerte.

Was mit Hilfe dieser Tabelle demonstriert werden soll, ist das unterschiedliche Verhältnis $W_1:W_2$, das je nach der Aufbereitung des Materials entweder ausgewogen ist (Leistungsaspekt) oder von der erwarteten Verteilung signifikant abweicht (Rohwerte). Die Gewinner stufen sich im paarweisen Vergleich mit dem verlierenden Spielpartner fast doppelt so häufig als vorsichtiger spielend ein wie den Verlierer (38:22); die Verlierer bezeichnen den siegenden Partner mehr als doppelt so oft wie sich selbst als den

vorsichtigeren Spieler von beiden (40:18). Die Unterschiede können als statistisch gesichert gelten.

Betrachtet man die $W_1:W_2$ Verhältnisse isoliert, könnte man von entgegengesetzten Urteilstendenzen bei Gewinnern und Verlierern sprechen. Die Gewinner neigen aufgrund ihres Sieges dazu, die eigene Vorsicht zu überschätzen, die Verlierer - im Bewußtsein ihrer Niederlage - unterschätzen die Zahl ihrer vorsichtigen Spielhandlungen.

Mit dieser Interpretation des Ergebnisses wird man sich jedoch schwerlich zufrieden geben. Viel zu nahe liegt der Gedanke, daß Gewinn und Niederlage nicht unabhängig von der Vorsicht sind, mit der die Spieler im Verlauf des Spiels ihre Züge ausführen. Wer vorsichtiger spielt, hat in diesem Spiel eine weitaus bessere Chance zu gewinnen als der "Draufgänger", der sich in seinem Wagemut nur allzu leicht der Gefahr aussetzt, als "erster geschlagen zu werden". Die Hoffnung, das verlorene Hütchen wieder zurückzuerobern, ist in den meisten Fällen recht trügerisch und führt in dem verbissenen Bemühen, den Verlust zu "rächen", zwar häufig zu großer Tollkühnheit in den Aktionen, jedoch sehr selten zu einer Wende im Spiel. Von wenigen Ausnahmen abgesehen enden solche Spiele sehr schnell, bleibt der im Vorteil befindliche Spieler nur kaltblütig genug, sein erfolgreiches Spiel-system beizubehalten.

Solche "typischen" Spielverläufe können in dem vorgegebenen Antwortschema nur auf die Weise richtig wiedergegeben werden, daß sich die Gewinner durchgehend als die vorsichtigeren Spieler bezeichnen. Das auffällige Verhältnis der Rohwerte ist deshalb nicht so sehr ein Hinweis für bestimmte Einstellungen (set) von Gewinnern und Verlierern, sondern spiegelt nur die enge Assoziation zwischen Spielgewinn und Vorsicht der Spielführung wider. Über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung bzw. Beurteilung der Spieler sagen diese "Urteilstendenzen" zunächst nichts aus.

Um dennoch Aussagen auch in der Leistungsdimension machen zu können, haben wir unsere eigenen Beobachtungen über das Spielverhalten von Gewinnern und Verlierern mit den Selbst- und Fremd-urteilen (paarweiser Vergleich) dieser beiden Gruppen verglichen. Danach haben von den 79 Gewinnern 39, von den 79 Verlierern 35

ungenau Urteile abgegeben. Aufgeschlüsselt nach der Urteilsrichtung (W_1 bzw. W_2) bezeichnen sich in Abweichung von unseren eigenen Beobachtungen 20 Gewinner als die vorsichtigeren Akteure; 19 Gewinner geben "fälschlich" die Verlierer als die vorsichtigeren Spielteilnehmer an. Bei den Verlierern ist das Fehlerverhältnis $W_1:W_2 = 15:20$; 15 Verlierer stufen sich "zu Unrecht" als die vorsichtigeren Spieler ein, 20 Verlierer behaupten in Abweichung von unseren eigenen Beobachtungen, daß die Gewinner vorsichtiger gespielt haben.

Diese "korrigierten" Urteilsverhältnisse entsprechen der Hypothese, daß die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung nicht von dem Spielausgang als solchem abhängt und daß sich die beiden Gruppen in der Art ihrer Fehler (Urteilstendenzen) nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Man kann jetzt noch einen Schritt weitergehen und die beiden Verhältnisse $W_1:W_2$ (Leistungsaspekt gegenüber Einstellungsaspekt) selbst miteinander vergleichen.³⁰⁾ Sieht man einmal davon ab, daß bei der Fehlerverrechnung auch die Neutralitätsurteile (N-Urteile) berücksichtigt, bei der Aufstellung des Verhältnisses der Rohwerte (38:22; 18:40) dagegen nur die einseitigen Einstufungen (A oder B vorsichtiger) herangezogen wurden, kann man folgende Feststellung treffen: Die "Gefahr" der Gewinner, ein falsches Urteil über A und B abzugeben, ist von vornherein ungleich größer, wenn sie behaupten, daß die Verlierer vorsichtiger gespielt haben (19:22 im Vergleich zu 20:38); die "Irrtumswahrscheinlichkeit" der Verlierer ist verhältnismäßig hoch, wenn sie sich selbst als die vorsichtigeren Spieler bezeichnen (15:18 im Vergleich zu 20:40).

Eine eindeutige Erklärung für die verschiedenen "Treffer-" bzw. "Irrtumswahrscheinlichkeiten" von Gewinnern und Verlierern ist vom Material selbst nicht abzuleiten. In Frage kommen mehrere, ganz verschiedenartige Gründe:

- a) Eine Tendenz der Protokollanten, vorzugsweise die Gewinner als die vorsichtigeren Spieler zu deklarieren (logical error). Unterstellt man diese Tendenz, werden Spieler, die mit einer anderen Einstellung oder nach anderen Vorkenntnissen als die Protokollanten urteilen (z. B. den aktuellen Spielverlauf stärker berücksichtigen oder die Verlierer aus früheren Spie-

len als "ängstliche" Klassenkameraden kennen), benachteiligt. Die Zahl der (hypothetisch) benachteiligten Hilfsschüler ist innerhalb der Gruppe der Verlierer fast ebenso hoch wie innerhalb der Gewinner (18:22).

- b) Der bereits erwähnte innere Zusammenhang zwischen Spielgewinn und vorsichtiger Spielführung, der die Gewinner in richtiger Einschätzung dieser Reaktion veranlaßt, sich selbst als vorsichtiger Spieler einzustufen, den Verlierern nahelegt, sich bei der Niederlage auch das vorsichtiger Spielverhalten abzusprechen. Bemerken die Spieler diesen inneren Zusammenhang nicht, sei es, weil sie nicht über die für diese Erkenntnis notwendige Intelligenz verfügen oder zu einer kontinuierlichen ungestörten Verhaltensbeobachtung aufgrund innerer "dynamischer" Bedingungen nicht in der Lage sind (z. B. fehlendes Interesse am Spiel, Schwankungen der Konzentration durch Erfolg und Mißerfolg, psychische Sättigung), gelangen sie zu Fehlurteilen. Der Prozentsatz der Fehlurteile ist in den beiden Gruppen ungefähr gleich groß. Daraus kann man schließen, daß der Gewinn bzw. die Niederlage als solche die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und den Urteilsprozeß nicht beeinflußt.
- c) Das Stereotyp der Hilfsschulkinder, daß der Gewinner als der intellektuell überlegene und "sozial reifere" Spieler auch vorsichtiger gespielt haben müsse. Immer dann, wenn die Berechtigung dieses Stereotyps durch den Spielverlauf erwiesen wird - und das ist ungefähr in jedem zweiten Spiel der Fall -, kommen Treffer zustande. Die Häufung der zufällig richtigen Urteile ist bei Gewinnern und Verlierern fast gleich, ebenso wie die Abweichung vom Stereotyp in beiden Gruppen fast durchweg zu falschen Urteilen führt.
- d) Der Wunsch der Spieler, sich selbst das höher bewertete Prädikat "vorsichtiger" zuzusprechen, sofern der Spielverlauf sich mit dieser Neigung nur irgendwie vereinbaren läßt.³¹⁾ Nimmt man zusätzlich - wie wir das unter b dargestellt haben - einen inneren Zusammenhang zwischen Spielgewinn und Spielführung an, haben die Gewinner in ihrem "Selbstwertstreben" diese Realität für sich, die Verlierer das tatsächliche Geschehen gegen sich.³²⁾ Unter diesen Umständen kann

man erwarten, daß die Gewinner nicht nur viel häufiger ihrem Wunsch, der vorsichtigeren Spieler zu sein, nachgeben als die Verlierer, sondern auch in ihren Urteilen - die beim paarweisen Vergleich ja auch immer eine Selbstbewertung einschließen - erfolgreicher als die Verlierer sind (20 Fehler bei 38 Urteilen für die Gewinner, 15 Fehler bei 18 Urteilen für die Verlierer).

Die Verhältnisse ändern sich grundlegend, wenn ein Spieler unter dem Eindruck des aktuellen Spielgeschehens und der sozialen Interaktion mit seinem Spielpartner das egozentrische Leitmotiv zurückstellt und Motiven, die in der Hierarchie an höherer Stelle rangieren, Raum gibt. Bei den Gewinnern, insbesondere bei den sozial reiferen und intelligenteren (I_1 und S_1 -Gruppe) mag es das Bestreben sein, sich gegenüber dem unterlegenen Gegner großzügig zu erweisen, das an die Stelle des verhältnismäßig primitiven W_1 -Motivs tritt; bei den Verlierern das "stolze" Vorhaben, gerade in der Niederlage "aufrichtig" zu sein. Welche Strebungen und Gefühlsregungen sich aber auch immer hinter den W_2 -Urteilen verbergen mögen, unsere empirischen Werte lassen im Rahmen dieses motivationstheoretischen Ansatzes nur die Erklärung zu, daß das W_2 -Motiv der Gewinner eine Kontingenz mit der Realität blockiert, das W_2 -Motiv der Verlierer eine solche Kontingenz fördert (19 Fehlerurteile von 22 Urteilen für die Gewinner, 20 Fehlerurteile von 40 Urteilen für die Verlierer).

Mit diesen "Spekulationen" wollen wir die Erörterung der vierten Methode abschließen. Worauf es uns ankam, war der Nachweis, daß die auf Seite 46 in bewußter Voreiligkeit vorgenommene Interpretation der Häufigkeitsverteilung von W_1 und W_2 -Urteilen nicht zwingend erscheint, wenn man zur Kontrolle die Beschreibungen äußerer Beobachter heranzieht. Zweifel an der Existenz von Einstellungswirkungen sind insbesondere dann berechtigt, wenn wie in unserer Untersuchung in der Realität selbst korrelative Beziehungen zwischen Systemvariablen (Spieldausgang - Spielführung) anzunehmen sind, die zu ihrer objektiven Beschreibung bestimmte "Urteilstendenzen" geradezu notwendig machen. Davon abgesehen ist auch zu prüfen, ob die verschiedenen empirische Häufigkeitsverteilung der Urteile ($W_1: W_2$) in der Gewinner- und Verlierergruppe

nicht zutreffender durch die nicht variierten Urteilsdeterminanten erklärt werden kann als mit dem primären Unterscheidungsmerkmal der beiden Gruppen (siehe a, c und d).

Wir wollen jetzt wie angekündigt auf die eingangs dieses Kapitels gestellte Frage nach dem "inneren" Verhältnis von "sozialer Wahrnehmung" und "sozialer Beurteilung" zurückkommen und uns überlegen, ob wir in unserer Untersuchung auch Aussagen über die "Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung" der Versuchspersonen machen können. Einen Versuch, zu einer klaren begrifflich-theoretischen Abgrenzung der beiden Bereiche zu gelangen, hat Franke in seiner Dissertation über "Persönlichkeitsbeurteilung als sozialpsychischer Prozeß" unternommen (1958, S. 12). Dieses Konzept soll uns als Ausgangsbasis für unsere eigenen Überlegungen dienen. Die für unser Vorhaben wichtigsten "Instanzen" aus diesem Konzept seien kurz referiert:

Instanz 2: Die wahrnehmbaren Korrelate des Wesens der Persönlichkeit sind ihre Äußerungen.

Instanz 3: Die Äußerungen werden durch den Urteiler wahrgenommen.

Instanz 4: Die wahrgenommenen Äußerungen müssen verstanden, d. h. es müssen ihnen die zutreffenden Bedeutungen zugeordnet werden. "Dabei braucht es sich nicht um ein bewusstes Zuordnen zu handeln, die Bedeutungshaltigkeit kann auch unmittelbar in der Wahrnehmung mitgegeben sein, wie es etwa L. Klages behauptet."

Instanz 5: "Die in ihrer Bedeutungshaltigkeit diffus verstandene Äußerung wird eingeordnet in ein Bezugssystem und damit in ein Urteil transformiert. Dabei ist nicht die Verbalisierung entscheidend, sondern die Relation zu dem als üblich Erlebten."

Das eigentliche Problem, das in einer solchen Aufgliederung des Wahrnehmungsprozesses liegt, schneidet Franke nur an, führt es aber nicht weiter aus.³³⁾ Es ist die Frage nach dem funktionalen Verhältnis der in Form von Instanzen ausgegliederten Teilprozesse der "sozialen Beurteilung". Zu bedenken sind mindestens vier verschiedene Relationen zwischen sozialer Wahrnehmung und sozialer Beurteilung:

- a) Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse sind miteinander identisch.
- b) Wahrnehmung und Beurteilung der Versuchspersonen entsprechen sich parallel.
- c) Wahrnehmung und Beurteilung der Versuchspersonen stehen in Wechselwirkung miteinander.
- d) Wahrnehmung und Beurteilung der Versuchspersonen sind vonein-

ander unabhängig.³⁴⁾

Im folgenden gehen wir von den genannten, theoretisch möglichen Verhältnissen zwischen den beiden Bereichen aus und versuchen auf dieser Basis eine Aussage über die wahrscheinliche funktionspsychologische Beziehung zu finden. Wir beschränken unsere theoretische Erörterung auf diejenige Untersuchungsmethode, die wir in unserer Arbeit tatsächlich angewandt haben (Methode 3: "gute" versus "schlechte" Beobachter).

Gegen die Identitätshypothese (a) ist vor allem geltend zu machen, daß

- 1) Wahrnehmungs- und Urteilsprozesse zu verschiedenen Zeitpunkten des Versuchs abliefen,
- 2) die Beurteilungen nach einem vorgegebenen Skalierungsschema (paarweiser Vergleich) vorgenommen wurden, das im Augenblick der sozialen Wahrnehmung (während des Spiels) dem Kommunikationspartner noch nicht oder nur ungenügend (Wiederholungen) bekannt war,
- 3) für die soziale Wahrnehmung während des Spiels wahrscheinlich andere Determinanten wirksam waren (soziale Rolle, aktuelle Partnerschaften, Spielaktivität) als bei der Beurteilung nach Spielabschluß (z. B. veränderter sozialer Status: Gewinner - Verlierer).

Die Verwirklichung der Möglichkeit d halten wir für noch unwahrscheinlicher. Selbst wenn man alle Argumente, die für eine Nichtidentität vorgebracht werden können, voll und ganz würdigt, bleibt doch eine Reihe von ähnlichen oder gemeinsamen Bedingungen für die soziale Wahrnehmung und Beurteilung bestehen; so z. B. der äußere Rahmen des Versuchs einschließlich der "Versuchsumosphäre", die Bezugspersonen, über die Wahrnehmungen gemacht bzw. Urteile abgegeben werden und innere, im "Subjekt" des Beobachters bzw. Beurteilers zu denkende Konstante von größerer zeitlicher Erstreckung wie die Motivation zum Versuch, die dem aktuellen Spielgeschehen übergeordnete mitmenschliche Einstellung, Vorinformationen über den beurteilten Klassenkameraden und andere Rahmenbedingungen mehr.

Ob die Hypothese b oder c in unserem Fall zutreffender ist, können wir ohne die Berechnung einer Korrelation zwischen (durch Introspektion gewonnen) Wahrnehmungsinhalten und den Äußerungen

dieser Inhalte in "Fragebogen-Urteilen" nicht mit Sicherheit entscheiden.³⁵⁾

In den Vorversuchen haben wir nach Abgabe der Fragebogen den Versuch einer Exploration unternommen, sind jedoch wegen der geringen sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Kinder schließlich wieder davon abgekommen. Wir konzentrierten die Befragung auf die Entstehungsbedingungen und den genauen Zeitpunkt der Urteilsbildung: Durch welche äußeren Ereignisse wurde das Urteil angeregt (Spielereignisse, verbale Urteile während des Spiels)? Spielten frühere Kenntnisse über das Spiel und über das Spielverhalten des Beurteilten eine Rolle? Wann stand das Urteil endgültig fest? Haben "persönliche" Erfahrungen mit den Beurteilten zu dem Urteil beigetragen?

Nach diesen Ergebnissen ist das Ausfüllen des Fragebogens für die meisten Versuchspersonen eine "natürliche Fortsetzung des Versuchs mit anderen Mitteln und an anderer Stelle". Frühere, vor dem Versuch datierte Sozialerfahrungen mit dem beurteilten Spielpartner haben bei der Lösung der Fragebogenaufgaben eine ebenso untergeordnete Bedeutung wie die persönlichen Gefühlsbeziehungen (soziometrische Wahlen) zwischen Urteiler und Beurteiltem. - In diesen Zusammenhang gehören auch Einsichten, die wir aus der Analyse der Urteilsfehler gewonnen haben (Kapitel 6). Wie noch zu zeigen sein wird, korrelieren die Fehlerurteile in den einzelnen Dimensionen nur schwach, vorgegebene logische und psychologische Beziehungen zwischen den einzelnen Urteilsdimensionen werden so gut wie überhaupt nicht beachtet. Im ersten Versuch ist der Urteilsprozeß ein seelischer Vorgang von kurzer zeitlicher Erstreckung und geringer Strukturiertheit, der nur durch wenige ältere Assoziationen angereichert wird. Für das Zustandekommen von Urteilstäuschungen im engeren Sinn ("halo"-Effekt, "logical error", "leniency"-Effekt) fehlen damit auch zahlreichen unserer Versuchspersonen die intellektuellen und emotionalen Voraussetzungen.

Unter den spezifischen, in der Persönlichkeit unserer Versuchspersonen liegenden Bedingungen wird man die Ursprungsstelle eventueller Diskrepanzen zwischen der vorgegebenen sozialen Realität (Spielgeschehen) und den Urteilen über diese Realität eher im Bereich der sozialen Wahrnehmung selbst zu suchen haben (nach dem Modell von Franke bereits in der 4. Instanz: Registrierung, Identifizierung, Diskriminierung der Reize). Urteilsfehler in den Dimensionen des Fragebogens sind dann "verschleppte Wahrnehmungstäuschungen", reflektiert in einer Skala, die selbst keine eigenen "Tendenzen" nahelegt. Es besteht eine formale und inhaltliche Ähnlichkeit zwischen Wahrnehmungs- und Urteilsstrukturen, insbesondere bei geringer Bekanntheit der Aufgaben, so daß es - liegen entsprechende allgemeine Gleichungen vor - auch im Einzelfall durchaus möglich ist, von bekannten Urteilsmerkmalen (z. B. "Genauigkeit") auf entsprechende unbekannte Merkmale von Wahrnehmungen zu schließen.

Nachdrücklich beweisen können wir diese Hypothese nicht. Sicherlich ist die Einordnung von Wahrnehmungsinhalten in ein individuelles Bezugssystem und von dort in eine vorgegebene Urteils-skala mehr als eine reine Transformation von Daten einer "inneren Sprache" in ein "äußeres verbales System"; an einer grundsätzlichen Übereinstimmung von wahrgenommenen und mitgeteilten Bedeutungen (von Äußerungen) kann man jedoch auch dann festhalten, wenn durch gelegentliche "Übersetzungsfehler" Diskrepanzen zwischen Original und Abbild auftreten.

Hierbei ist vor allem an nachträgliche Wechselwirkungen zwischen aktuellen Wahrnehmungsinhalten und früheren Erfahrungen ("Vorurteilen"), in geringerem Umfang auch an Wechselwirkungen zwischen Wahrnehmungsinhalten und emotionalen Reaktionen auf den Spielverlauf (z. B. Ärger) zu denken. Solche Interferenzen stellen wir zwar in Rechnung, sind aber der Auffassung, daß sie bei unserem Versuchspersonenkollektiv nicht überschätzt werden sollten und in stärkerem Ausmaß nur bei den als I_1S_2 und I_2S_2 klassifizierten Hilfsschülern vorkommen (in der 2. und 3. Spielrunde). Für die anderen Gruppen halten wir - zumal für die erste Spielrunde - die Arbeitshypothese einer Kovarianz von Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit aufrecht. Von dieser Position aus ist die weitere Verwendung des Begriffs "Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung" wenn auch nicht "berechtigt", so doch immerhin "sinnvoll". Bei ausdrücklicher Bezugnahme auf die im Fragebogen abgegebenen Urteile sprechen wir von "Genauigkeit der sozialen Beurteilung".

IV. Formulierung der Hypothesen

1. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung von verschiedenen komplexen und verschieden "ausdrucks-haltigen" Verhaltensweisen (Dimensionen des Fragebogens)

Wie aus dem Fragebogen (s. Anhang, S. 185) zu entnehmen ist, sind die erfragten Sachverhalte von verschiedener Komplexität und Eindeutigkeit. Die größten Unterschiede in dieser Hinsicht bestehen wohl zwischen den Fragen 1, 2 und 5 einerseits (Definition durch ein einziges Item bzw. eine einzige Klasse von Items) und den Dimensionen 6, 9, 10 und 12 andererseits. In der Annahme, daß bei der Beobachtung komplexer und nicht scharf abgegrenzter Sachverhalte Details leichter übersehen werden und Verwechslungen häufiger auftreten, wird für die Beantwortung der Fragen 3, 4 und 13 eine geringere Genauigkeit vorausgesagt als für die Fragen 1, 2 und 5; für die Fragen 6, 9, 10 und 12 eine geringere Genauigkeit als für die Fragen 7, 8 und 11 (Hypothese 1a).

Die in den Fragen 1 bis 5 und in Frage 13 berührten Verhaltensbereiche sind durch Items definiert, denen unmittelbar kein oder nur ein sehr geringer "psychologischer Gehalt" zukommt, d.h. die dem "Empfänger" aller Wahrscheinlichkeit nach keinen oder eben nur einen sehr geringen Aufschluß über Seelisches im "Sender" vermitteln. Im Vergleich zu diesen "oberflächlichen" (visible) Verhaltensweisen schätzen wir die Ausdruckshaltigkeit des in den Dimensionen 6 bis 12 erfragten Verhaltens für hoch ein. Damit wollen wir keinen grundsätzlichen, "künstlichen" Unterschied in der "Informationsmenge" zwischen Items des ersten und zweiten Fragebogenteils (Fragen 1 bis 5 und 13, bzw. 6 bis 12) konstruieren, wohl aber darauf hinweisen, daß anders als bei den Fragen 1 bis 5 in den Fragen 6 bis 12 nicht einzelne äußere Ereignisse als solche Gegenstand der Beurteilung sind sondern vorwiegend "symbolische" Verhaltensweisen. Die einzelnen Items haben den Charakter von "Zeichen", die auf "dahinterliegende" Bedeutungen (seelische Korrelate) hinweisen. Diese Verhaltenseinheiten müssen "verstanden" werden, was voraussetzt, daß die Decodierung im Empfänger nach dem gleichen Schema vorgenommen wird wie die Codierung im Sender (die Relation von Zeichen und Bezeichnetem muß konstant bleiben).

In unserem Fragebogen wird von der Versuchsperson Auskunft über die Motive (6), Emotionen (7, 12) und über Haltungen (8, 9)

und Fähigkeiten (10, 11) ihrer Mitspieler gefordert. Da diese seelischen Tatbestände einer "privaten" Sphäre angehören, über die rückhaltlos Auskunft zu geben nicht von jeder Versuchsperson erwartet werden kann, ist mit Überformungen und Verdeckungen der ursprünglichen Erlebnisinhalte bereits im "Sender" zu rechnen. Erschwert wird die Aufgabe des Verstehens für den "Empfänger" nicht zuletzt auch dadurch, daß für differenzierte und flüchtige seelische Vorgänge und Zustände keine feste, soziokulturell geprägte "Innenrelation" zwischen Zeichen und Bezeichnetem besteht. Bei einer solchen Unbestimmtheit ist die Gefahr für den Empfänger sehr groß, "subjektiv" zu ergänzen und zu interpretieren, wo er nichts Sicheres weiß. Wir nehmen deshalb an, daß die Fragen 6 bis 12 unseres Fragebogens deutlich ungenauer beantwortet werden als die Fragen 1 bis 5 (Hypothese 1b).

Zusammenfassung:

- Hypothese 1a: Größere Zahl von Fehlurteilen in den Fragen 3, 4, 13
als in 1, 2, 5;
Fehlurteile in den Fragen 6, 9, 10, 12 häufiger als
in 7, 8, 11.
- Hypothese 1b: Größere Zahl von Fehlurteilen in den Fragen 6 bis 12
als in 1 bis 5 und 13.

2. Hypothesen über die Veränderung der Wahrnehmungs- und Urteilsleistungen bei Wiederholung der Spiele

In der ersten Spielrunde waren die Versuchspersonen im unklaren darüber, welche Fragen ihnen nach Beendigung des Spiels gestellt werden würden. Eine gerichtete, selektive soziale Wahrnehmung unter dem Aspekt der späteren Fragen konnte deshalb nicht vorgenommen werden. Auch hatten die Kinder zu diesem Zeitpunkt noch keine oder nur weiter zurückliegende Erfahrungen über ihr eigenes Spielverhalten und das Spielverhalten ihrer Klassenkameraden in diesem Gesellschaftsspiel. Unter diesen Umständen waren sie bei der ersten Beurteilung ausschließlich auf "zufällige" Beobachtungen angewiesen.³⁶⁾

Bei wiederholter Teilnahme an den Spielen waren diese Bedingungen zugunsten der Kinder verbessert, so daß mit einem allgemeinen Anstieg der Wahrnehmungs- bzw. Urteilsleistungen gerechnet werden konnte. Für die erste Spielwiederholung nehmen wir einen

bedeutenden Trainingserfolg, für die zweite Wiederholung - wegen des geringen Informationsgewinns und der möglichen "psychischen Sättigung" - einen vergleichsweise geringen Anstieg der Urteilsleistungen an (Hypothese 2a). Der Lernerfolg sollte umso größer sein, je geringer die Komplexität und Vieldeutigkeit des zu beurteilenden Spielverhaltens ist. Da wir die "personbezogenen" Fragen 6 bis 12 für komplexer und vieldeutiger halten als die "ereignisbezogenen" Fragen 1 bis 5, wird für den zweiten Teil des Fragebogens eine geringere Zunahme der Urteilsobjektivität vorausgesetzt (Hypothese 2b). Intelligente (I_1) und sozial leistungsbe-reite Versuchspersonen (S_1) werden die Genauigkeit ihrer Urteile durch die Wiederholung in höherem Maß verbessern können als leistungsschwache (I_3) und sozial "auffällige" Versuchspersonen (S_2) (Hypothese 2c).

Zusammenfassung:

- Hypothese 2a: Bedeutende allgemeine Verbesserung (größere Anzahl "sachlich richtiger", d.h. mit dem Urteil des Versuchsleiters und der Protokollanten übereinstimmend) in der Genauigkeit der Urteile von der ersten zur zweiten Spielrunde; keine wesentliche Verbesserung von der zweiten zur dritten Spielrunde.
- Hypothese 2b: Deutlich größere (wiederholungsbedingte) Verbesserung in der Genauigkeit der "ereignisbezogenen" als der "personbezogenen" Urteile: (Fragen 1 bis 5 und 13 bzw. Fragen 6 bis 12).
- Hypothese 2c: Deutlich größerer Übungserfolg der I_1 - und S_1 -Versuchspersonen als der I_3 - und S_2 -Versuchspersonen.

3. Hypothesen über die personalen Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit (Variablen I, S und G)

Auch situationsspezifische und soziologische Determinanten wie die Zahl der Spielwiederholungen bzw. die soziale Rolle erfahren ihre Auslegung - und damit auch ihre Wirkung - im "Binnenraum der Person". Sie sind, macht man Gebrauch von der Terminologie der Feldtheorie, periphere Kräfte des psychischen Feldes (Lebensraum), dessen wesentliche Determinanten die kognitiven Funktionen (formalisiert in der Zahl der Areale, der Differenziertheit der Bereiche und der Festigkeit der Grenzen) und die "person-internen Bedürfnissysteme" sind. Man würde sich deshalb einer oberflächlichen und elementaristischen Betrachtungsweise schuldig machen, wollte man bei der Analyse eines so personengebundenen Prozesses wie der sozialen Wahrnehmung von diesen

primären, dispositionellen Kräften der Person absehen.

Ursprünglich beabsichtigten wir, nur die allgemeine Intelligenz als die "charakterologische Dominante" der Hilfsschulkinder bei der Analyse ihrer sozialen Wahrnehmungen zu berücksichtigen. Nach Einsichtnahme in die Schülerbögen erwies sich eine solche Beschränkung jedoch als wenig angemessen, da eine große Zahl von Hilfsschülern aus unvollständigen, verwahrlosten und asozialen Familien stammte. Als Einweisungsbefund in die Hilfsschule war neben den Diagnosen "Debilität" und "Imbezillität" sehr häufig auch "Milieuschädigung", "neurotische Fehlentwicklung" und "soziale Retardierung" angegeben. Das Geschlecht der Kinder wurde als zusätzliche Variable in den Versuchsplan aufgenommen, weil in der Hilfsschule sowohl Jungen- als auch Mädchenklassen für die Untersuchung zur Verfügung standen und diese günstige Gelegenheit aus heuristischen Gründen nicht übergangen werden sollte.

In unserem Versuchsplan haben wir die Intelligenz und die soziale Einstellung ("Eingliederung" - "Ausgliederung") unserer Versuchspersonen systematisch variiert (3x2-Kombinationen) in der Annahme, daß diese beiden Persönlichkeitsvariablen den Prozeß der Wahrnehmungs- und Urteilsbildung entscheidend bestimmen. Wir hypothesieren, daß auch die "Genauigkeit" der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei verschiedenen intelligenten (Hypothese 3a) und bei verschiedenen "eingestellten" (motivierten) Versuchspersonen verschieden ist (Hypothese 3b) und daß keine signifikanten Wechselwirkungen dieser zentralen Variablen mit den peripheren sozialen Feldkräften "Rolle" und "soziale Beziehung" (im soziologischen Sinn verstanden) bestehen (Hypothese 3e; IxR, IxB, SxR, SxB nicht signifikant).

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in den Leistungen der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung werden nicht vermutet (Hypothese 3c). Das gilt auch für die Urteile in jenen Verhaltensbereichen, in denen - wenn man einem weit verbreiteten Stereotyp glauben darf - eine vorzüglichere "Einfühlungsfähigkeit" der weiblichen Versuchspersonen erwartet werden könnte (Fragen 6 bis 12).

Bei der Formulierung einer Hypothese über die Wechselwirkung "Intelligenz" - "soziale Einstellung" (IxS) nehmen wir ausdrücklich Bezug auf die besondere ("nicht normale") Eigenart unseres Versuchspersonenkollektivs. Wären unsere Versuchspersonen durchschnittlich intelligente Kinder, würden wir es für recht wahrscheinlich halten, daß die Wirkung der Intelligenz auf die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung von der sozialen Einstellung

der Versuchspersonen abhängt, bzw. daß die soziale Einstellung bei verschiedener Intelligenz verschiedene Wirkungen hervorruft. Für unseren Personenkreis legen jedoch gerade auch die neueren Untersuchungen von Lienert und Wewetzer über die Faktorenstruktur der Intelligenz von Hilfsschülern (1960 bzw. 1957) den entgegengesetzten Standpunkt nahe (IxS nicht signifikant; Hypothese 3d). An verschiedenen konkreten Aufgabensituationen wollen wir versuchen, diese Hypothese psychologisch zu erläutern:

Die in den verschiedenen Spielgruppen ausgetragenen Spiele haben eine verschiedene Verlaufsgestalt und Dynamik; sie finden in einer verschiedenen sozialen Atmosphäre zwischen Kindern statt, die sich in ihrer Spielweise und in ihren sozialen Äußerungen verschieden deutlich voneinander unterscheiden. Für den Beobachter und Beurteiler des Spielgeschehens ist das gleichbedeutend mit einer verschiedenen Schwierigkeit der - im Wortlaut gleichen - Aufgaben. Die Schwierigkeit der Beurteilung ist umso größer, je verwirrender die Spieldynamik, je gleichartiger das Verhalten der beiden zu beurteilenden Spieler und je zahlreicher und widersprüchlicher die Äußerungen ein und desselben Spielers sind. Liegen solche Bedingungen vor, werden die Fragen - unter weitgehendem Verzicht auf die bruchstückhaften, zusammenhanglosen Informationen aus dem aktuellen Spielgeschehen - vielfach nur nach dem Zufall, nach bestimmten, stereotypen Lösungsmustern (z. B. abwechselnd A oder B ankreuzen) oder unter Hinweis auf "nebensächliche" Vorkommnisse beantwortet (siehe Items der Kategorie d). Der Bezug auf das "eigentliche" Spielgeschehen wird dadurch weitgehend abgebaut und eine radikale Umschaltung auf ein einfacheres, weniger mühsames Lösungsverhalten vorgenommen. Die dominierenden Kräfte solcher "Ersatzlösungen" sind wohl weniger intellektueller als affektiver Art und haben ihren Ursprung vor allem in dem persönlichen Anspruchsniveau (starkes bzw. geringes Geltungs- und Leistungsbedürfnis), in der angenommenen Wahrscheinlichkeit, "Treffer" zu erzielen (hohe bzw. geringe Selbsteinschätzung), in der allgemeinen Haltung gegenüber Leistungsanforderungen (ablehnend - leistungsbereit) und nicht zuletzt auch in der gefühlsmäßigen Einstellung gegenüber "Autoritätspersonen" im allgemeinen und "psychologischen Versuchen" im besonderen (mißtrauisch - vertrauensvoll).

Wir erwarten nicht, daß eine in wenige Faktoren aufgefächerte Intelligenz, deren Einsatz nach dem "Alles-oder-Nichts-Prinzip" geregelt wird, in solchen negativ bewerteten, "innerlich" abgelehnten Aufgabensituationen noch eine Steuerungsfunktion ausübt. Aus diesem Grund erscheint es uns sehr unwahrscheinlich, daß bei Aufgaben von relativ großem Schwierigkeitsgrad eine signifikante Wechselwirkung (im Sinne einer gegenseitigen Abhängigkeit der Wirkungen auf eine dritte Größe) zwischen den Variablen Intelligenz und soziale Einstellung besteht.

Für die "leichten" Aufgaben wird die gleiche Annahme aus einem ganz anderen Grund vertreten. Trotz der betonten Zwanglosigkeit, mit der die Versuche veranstaltet wurden, hatte die Spielbeteiligung und die anschließend geforderte Beurteilung der Spieler für eine Reihe von Versuchspersonen den Charakter einer Leistungsprüfung (z. B. für ängstliche und besonders ehrgeizige Versuchspersonen). Eine Leistungseinstellung der Versuchspersonen wurde nicht allein durch

die äußeren Umstände des Versuchs evoziert (Anweisung der Lehrer, am Spiel teilzunehmen; Anwesenheit mehrerer unbekannter Erwachsener; Instruktion zu Beginn des Versuchs; Prozedur des Protokollierens; Fragebogenaktion), sondern in gewissem Umfang auch durch die Gruppenzusammenstellung (gegenseitig positive und negative Wahlen) und durch das Spiel selbst begünstigt (Wettspiel). Wir nehmen an, daß sich eine Leistungsmotivation umso stärker entfalten konnte, je weniger die Spieler und Zuschauer die äußeren Umstände "vergaßen" und im Spiel "aufgingen". Nach den Beobachtungen, die wir in den Vorversuchen anstellten, war der Aufforderungscharakter des Spiels besonders gering, wenn die einzelnen Mitglieder der Spielgruppe in ihrer Spielstärke, ihrem sozialen Ansehen in der Klasse (Dominanz) oder nach Temperament (torpid-erethisch) und sozialer Herkunft ("gut bürgerliche" - asoziale Familien) zu verschie-den waren. In solchen Gruppen waren verhältnismäßig wenige Spiel-aktionen und soziale Äußerungen der Spieler zu beobachten; dement-sprechend mußte bei der Durchführung des paarweisen Vergleichs auch nur eine verhältnismäßig geringe Zahl von zudem leicht unter-scheidbaren Items beachtet werden. Auch leistungsschwachen Kindern (I_2) sollte es möglich sein, solche statischen, aus qualitativ ganz verschiedenartigen Spielhandlungen zusammengesetzte Verläufe eini-germaßen zutreffend zu beurteilen.

In Bezug auf das Verhältnis zwischen den Variablen I und S hyposta-sieren wir, daß in Gruppen mit geringer sozialer Kommunikation (leich-te Aufgaben) sehr häufig das Leistungsmotiv ohne Modifikation durch die soziale Beziehung zum Beurteilten während der Beobachtungs- und Beurteilungsakte wirksam ist. Dieser Prämisse folgend sehen wir für Aufgaben von leichtem Schwierigkeitsgrad die Intelligenz als do-minanten Faktor für die Variation der Urteilsgenauigkeit an. Daß die Wirkung der Intelligenz in vorwiegend leistungszentrierten Ur-teilsprozessen von der "allgemeinen sozialen Einstellung" des Be-urteilers abhängt - etwa im Sinne einer Begünstigung oder Benachtei-ligung des Mitspielers - erscheint uns in diesem Fall recht unwahr-scheinlich.

Bei Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad ist eine Wechselwir-kung zwischen den Variablen I und S noch am ehesten denkbar. Wir verstehen unter "mittelschwer" keinen durch bestimmte statistische Maße definierten Leistungsbereich (z. B. Quartile) sondern eine be-stimmte "affekt-dynamische" Ausgangsposition: Jenen inneren Zustand, in dem sich der Beurteiler befindet, wenn er durch das Spiel und die soziale Kommunikation emotional erregt, Reizverhältnisse zu be-urteilen hat, die er im Zustand innerer Ausgeglichenheit (Normal-lage) nur bei voller Anspannung seiner intellektuellen Kräfte lösen könnte. Diese innere Verfassung des Beurteilers läßt sich als ein hochgespanntes, aber äußerst labiles Feld kennzeichnen, in dem kleinste Wirkungen - wie sie von der Variablen "soziale Einstellung" ausgehen mögen - den Prozeß und das Ergebnis der Urteilsbildung ent-scheidend beeinflussen. So wird z. B. ein als Außenseiter der Klasse häufig mißachteter und wegen seiner Schulleistungen häufig gehänsel-ter Schüler (I_2S_2) im Zwiespalt, ob er selbst oder sein Gegner schlauer gespielt hat, schließlich zu seinen Gunsten entscheiden, anstatt das sachangemessenere Urteil "beide gleich" abzugeben (mehr als eine zufällige Verringerung der Urteilsgenauigkeit durch die Kombination der ungünstigen Wirkungen von I_2 und S_2). In der glei-chen Lage würde ein ebenso intelligenter "Star" der Klasse (I_2S_1) wohl mit größerer Wahrscheinlichkeit das (richtige) Urteil "beide gleich" wählen in der bewußt oder unbewußt empfundenen Verpflichtung

zur "Gerechtigkeit" dem sozial schwächeren Gegner gegenüber. Im Vergleich dazu wäre für intelligente Stars (I_1S_1) die Urteilsge-
nauigkeit signifikant größer als man durch eine zufällige Addition
der (günstigen) Wirkungen von I_1S_1 erwarten könnte.

In der vorliegenden Untersuchung nahmen die Untersucher keinen
Einfluß auf die Entwicklung des Spielgeschehens in den einzelnen
Gruppen. Es lag nicht in ihrer Macht, im voraus zu bestimmen, einen
wie hohen Schwierigkeitsgrad der geforderte paarweise Vergleich
zwischen den Spielern für die Beurteiler schließlich haben würde.
Da nun kein Grund für die Annahme besteht, daß ausgerechnet die
von uns als Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrades bezeichneten
Reizverhältnisse besonders häufig im Verlauf der Versuche vorkamen,
postulieren wir für das ganze Material keine signifikante Wechsel-
wirkung zwischen den Persönlichkeitsvariablen I und S.

Es muß späteren Untersuchungen vorbehalten bleiben, durch systema-
tische Variation einer im psychologischen Sinn verstandenen Schwie-
rigkeit die Wechselwirkung zwischen diesen Variablen zu überprüfen.
Als Methode hierfür empfiehlt sich eine differenzierte Beurtei-
lungsskala, die nicht nur eine Auswertung der Urteile in der Di-
mension "richtig - falsch" erlaubt, sondern auf dem Weg einer Zu-
ordnung der Fehler zu ganz bestimmten Motiven und Fähigkeiten des
Beurteilers auch verschiedene Wirkungen nachzuweisen gestattet.³⁸⁾
Die in unserer Untersuchung angewandte Methode des paarweisen Ver-
gleichs ist für eine differenzierte Analyse der Urteile in diesem
Sinn nur wenig geeignet.

Zusammenfassung:

Hypothese 3a: Signifikanter Unterschied in der Urteilsgenauigkeit
von knapp durchschnittlich intelligenten (I_1) und
deblen (I_2) Hilfsschülern.

Hypothese 3b: Signifikanter Unterschied in der Urteilsgenauigkeit
zwischen "sozial angepassten" (S_1) Versuchspersonen
einerseits und "asozialen" und "antisozialen" Ver-
suchspersonen andererseits.

Hypothese 3c: Kein signifikanter Unterschied in der Urteilsgenauig-
keit von Buben und Mädchen.

Hypothese 3d: Keine statistisch signifikante Wechselwirkung zwis-
chen den Persönlichkeitsvariablen I und S.

Hypothese 3e: Keine statistisch signifikante Wechselwirkung zwischen
den zentralen Variablen I und S und den peripheren
Feldkräften "Rolle" und "soziale Beziehung" ($I \times R$,
 $I \times B$, $S \times R$, $S \times B$ nicht signifikant).

4. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei "positiver" und "negativer" Gefühlsbeziehung zum Spielpartner (für die Zuschauer zu den Spielern A und B)

In unserer Versuchsanordnung ist die interpersonale Wahrnehmung
der Versuchspersonen ein "sozialpsychischer Prozeß", der vor dem
Hintergrund einer verschiedenen gefühlsmäßigen Haltung zu den
Spielkameraden verläuft: Die Spielgruppen waren nach dem Ergebnis
des Soziogramme so zusammengestellt, daß die Partner in positiven
oder negativen Gefühlsbeziehungen zueinander standen.

Für die Aufstellung einer entsprechenden Hypothese gehen wir davon aus, daß die soziometrischen Wahlen auch Mitteilungen über die Häufigkeit und Intensität vorausgegangener Kommunikationen implizieren (größere Kontaktdichte zwischen "Freunden" ³⁾).

Nimmt man noch zusätzlich an, daß nach längerer Kommunikation mit einem Partner die Chancen, dessen Äußerungen richtig zu verstehen, größer sind als nach vergleichsweise kurzer Bekanntschaft, wird man die Frage nach dem möglichen Einfluß der Partnerbeziehungen auf den Wahrnehmungs- und Urteilsprozeß in folgendem Sinn beantworten: Bestehen zwischen den Mitgliedern einer Spielgruppe gegenseitig positive Gefühlsbeziehungen, ist die allgemeine Bereitschaft und Fähigkeit, die Äußerungen des Partners sachgemäß zu erfassen und wiederzugeben, größer als wenn Urteiler und Beurteilter sich gegenseitig ablehnen.

Was man bei Volksschülern für zutreffend ansehen würde, läßt sich für die von uns untersuchten Kinder kaum aufrechterhalten. Übereinstimmend wird in der einschlägigen Literatur über die - im Vergleich zum Volksschulkind - geringe Dauerhaftigkeit und Festigkeit der Gefühlsbeziehungen zwischen Hilfsschulkindern berichtet. Viel stärker den Kräften des Augenblicks ausgeliefert als das normalintelligente Kind können scheinbar festgeknüpfte soziale Bindungen auch bei geringer psychischer Belastung zerreißen und in feindliche, aggressive Reaktionen gegen den bisher hochgeschätzten Partner umschlagen. Theoretisch unwahrscheinlicher, aber nicht völlig auszuschließen ist die andere Möglichkeit, daß sich bisher gegenseitig ablehnende Partner unter dem Druck einer aktuellen Notsituation (in unserem Versuch z. B. bei drohendem Spielverlust) zusammenschließen und eine neue Beziehung des "Füreinander" oder "Miteinander" konstituieren.

Solche in den besonderen persönlichen Umständen des Hilfsschulkindes begründeten Eventualitäten bei der Formulierung einer entsprechenden Hypothese in Rechnung stellen, heißt, zu einem entscheidendem Vorbehalt gezwungen zu sein: Nur dann, wenn die bestehenden gefühlhaften Einstellungen - wie sie im Soziogramm kundgegeben wurden - in der aktuellen Spielsituation und bei der anschließend schriftlich vorgenommenen Beurteilung der Spielpartner auch tatsächlich in der erwarteten Weise in Kraft treten, ist mit einer empirischen Verifikation der oben ausgesprochenen Vermutung zu rechnen. Daß diese Voraussetzung in der Mehrzahl unserer

Spielgruppen besteht, nehmen wir nicht an; eine eindeutige Wirkung der Variablen "soziale Beziehung zum Partner" sollte deshalb bezogen auf alle Gruppen nicht nachweisbar sein (Hypothese 4).

Zusammenfassung:

Hypothese 4: Keine signifikante Beeinflussung der Urteilsgenauigkeit durch die Gefühlsbeziehung (soziometrische Wahl) zwischen Urteiler und Beurteiltem.

5. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung in verschiedenen Spielrollen (Spieler - Zuschauer) und bei verschiedenem "Spielstatus" (Gewinner - Verlierer)

Die Überlegungen zu einer Hypothese über den möglichen Einfluß der Spielrollen haben ihren Ausgangspunkt im Konzept der Rigidität.⁴⁰⁾ Mit diesem theoretischen Ansatz werden nicht nur die Stereotypen im Urteilen und Handeln des Hilfsschulkindes befriedigend erklärt sondern auch seine geringe Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit im sozialen Kontakt. Gerade weil es dem intelligentenschwachen Kind so viel schwerer fällt als dem durchschnittlich leistungsfähigen, seine soziale Umwelt zu gliedern und zu ordnen, hält es an der einmal gewonnenen Sichtweise fest und verharret in den eingenommenen sozialen Positionen. Eine vorgeschriebene Rolle einzunehmen oder innerhalb kurzer Zeit einen Rollenwechsel zu vollziehen, ist deshalb eine sehr schwer zu lösende Aufgabe für das Hilfsschulkind. Es kann deshalb nicht überraschen, wenn Hilfsschüler gegen ein derartiges Ansinnen starke Widerstände mobilisieren.

Ein weiteres Moment kommt hinzu. Bei milieugeschädigten Hilfsschülern sind Störungen im Gefühls- und Gemütsbereich besonders schwer zu korrigieren. Demgegenüber können Rollen als "Schnittpunkte von Erwartungen" nur dann "vorschriftsmäßig besetzt und gespielt werden, wenn die aktuellen affektiven Strebungen und die gedanklichen Eingebungen des Individuums in den Dienst dieser Erwartungserfüllung gestellt werden. Wird den Augenblickswünschen und den spontanen Einfällen hemmungslos nachgegeben, kommt ein geordnetes Rollenverhalten nicht zustande.

Dem soziologischen Aspekt der Rolle ist der individualpsychologische gegenüberzustellen. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet sind Rollen mehr als ein Bündel von Gruppennormen. Sie umschließen

in den durch die Gruppennormen gezogenen Grenzen gewisse Grundvorstellungen (bei der Schauspielerrolle z.B. bestimmte Charakterbilder), die der persönlichen Interpretation und Darstellung durch den Rollenspieler bedürfen. So muß z.B. in unserer Versuchsanordnung bei der Gestaltung der Zuschauerrolle der Gehalt "visuelle und akustische Konzentration auf die Äußerungen der Spieler und Verzicht auf eigene aktive Eingriffe in das Spiel der Klassenkameraden" begriffen und zur Darstellung gebracht werden, wenn man ein guter Zuschauer und Zuhörer sein will. Die geringen Erfolge mit dem Psychodrama von Moreno bei der therapeutischen Behandlung mileugeschädigter Hilfsschüler lassen es nicht als wahrscheinlich erscheinen, daß dem Hilfsschulkind die Erfassung und Gestaltung solcher einfachen "Handlungsbilder" gelingt.

Vergegenwärtigt man sich diese besonderen Schwächen des Hilfsschulkindes, wird man von den Spielrollen einen entscheidenden Einfluß auf die Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit nicht erwarten (Hypothese 5a). Die von außen an die Kinder herangetragenen Rollen werden nicht introjiziert und bewirken deshalb weder eine andere Betrachtungsweise noch eine andere Spielmotivation.

Für den durch das Spielgeschehen selbst entstandenen "natürlichen" Status von Gewinner und Verlierer hat eine psychologische Analyse andere Determinanten zu berücksichtigen. Dem verschiedenen Spielstatus korrespondiert mit viel größerer Wahrscheinlichkeit als den experimentell eingeführten Rollen eine tatsächlich verschiedene Bewußtseinslage der Spieler (Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnisse). Die durch den Spielausgang ausgelösten Affekte und Einstellungen (sets) sollten auch noch während der anschließend vorgenommenen Beurteilung nachwirken und die Genauigkeit der Urteile deutlich beeinflussen (bei Mißerfolgserlebnissen in Richtung einer deutlichen Verringerung der Urteilsgenauigkeit, bei Erfolgserlebnissen in Richtung einer leichten Erhöhung; Hypothese 5b).

Eine Kontrollgruppe mit durchschnittlich intelligenten Kindern steht im Rahmen dieser Untersuchung nicht zur Verfügung, jedoch sind die Intelligenzunterschiede zwischen den Hilfsschülern selbst so groß, daß verschiedene Untergruppen miteinander verglichen werden können. Als Ergebnis eines derartigen Vergleichs verschieden intelligenter Gewinner und Verlierer erwarten wir, daß die Wir-

kung des Spielstatus auf die Urteilsgenauigkeit bei verschiedenen intelligenten Versuchspersonen verschieden groß ist (am stärksten bei I_2 -Vpn, am schwächsten bei I_3 -Vpn; Hypothese 5c). Eine analoge Hypothese wird auch für das Verhältnis von "Spielstatus" und "sozialer Einstellung" aufgestellt.

Der Einfluß, den der Spielausgang auf die Beurteilung ausübt, variiert mit der sozialen Einstellung, die für den Urteiler unabhängig von dem im Spiel gezeigten Verhalten kennzeichnend ist (vor allem S_2 -Verlierer deutlich geringere Urteilsgenauigkeit als S_1 -Verlierer; Hypothese 5d).

In Bezug auf die Hypothesen über die Folgen von Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen ist ein Vorbehalt angebracht. Er gilt der bekannten Tatsache, daß bei Kindern, die in ihrer sozialen Entwicklung zurückgeblieben oder "gestört" sind (neurotische Fehlentwicklung, Milieuschädigung, soziale Retardierung), der soziale Umgang als solcher Ziel der unerfüllten Bedürfnisse nach Anerkennung und Zuneigung werden kann (Zigler, 1962). Unter dieser Voraussetzung würde durch den Spielverlust überhaupt keine Frustration ausgelöst werden, da die Wünsche von vornherein nicht auf den Spielgewinn sondern auf das Zusammenspiel und den sozialen Kontakt mit den Klassenkameraden - insbesondere mit solchen, die in der sozialen Hierarchie der Klasse einen höheren Rang einnehmen - gerichtet sind. Auch ist es durchaus möglich, daß mit den "spannenden" Begleiterscheinungen der Versuchssituation und der mit den Spielern verbundenen Befreiung vom Unterricht Interessen und Strebungen geweckt werden, die auf das "Dabeisein" und "Mitmachendürfen" abzielen. Bei einer derartigen Einstellung wird dem Spielausgang nur ein geringes Gewicht beigemessen, d. h. er wird überhaupt nur als das Ende der Spielsituation und nicht als Entscheidung eines Wettkampfes aufgefaßt.

Eine allgemeine Vorhersage über die Abhängigkeit des Erfolgs bzw. Mißerfolgs von der Art der sozialen Beziehung zum Gewinner bzw. Verlierer ist kaum möglich (siehe dazu Hypothese 4). Der dort genannte Grund - die kurze zeitliche Erstreckung und hohe Labilität der G_0 -Fühle - gilt auch hier und so ist eine allgemeine Hypothese darüber, wie Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse grundsätzlich durch das Verhältnis zum Spielpartner modifiziert werden, schwer aufzustellen. Am sichersten erscheint noch die Annahme, daß bei starken

Gefühls- und Gemütsbewegungen Urteilsverfälschungen aufgrund einer habituellen emotionalen Einstellung zum Partner (soziometrische Wahl) relativ selten, bei geringer affektiver Erregung über den Spielausgang verhältnismäßig häufig vorkommen. Zur Formulierung einer besonderen Hypothese reichen diese "Verdachtsmomente" jedoch nicht aus.

Zusammenfassung:

Hypothese 5a: Kein signifikanter Einfluß der Spielrollen auf die Urteilsgenauigkeit.

Hypothese 5b: Signifikante Gruppenunterschiede in der Urteilsgenauigkeit von Gewinnern und Verlierern.

Hypothese 5c: Signifikante Wechselwirkung zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Spielstatus" in Bezug auf das gemessene Merkmal "Urteilsgenauigkeit".

Hypothese 5d: Signifikante Wechselwirkung zwischen den Variablen "soziale Einstellung" und "Spielstatus" in Bezug auf das gemessene Merkmal "Urteilsgenauigkeit".

6. Hypothesen über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei verschiedener Aktivität der Zuschauer

Die geringe Fähigkeit des Hilfsschülers zur Gruppenbildung, insbesondere zum schulischen Gemeinschaftsleben bildet ein immer wiederkehrendes Thema in den einschlägigen pädagogisch-psychologischen Gesamtdarstellungen des "zurückgebliebenen Kindes" (Kirk, A. S. und Johnson, O., 1964). Es wird darauf hingewiesen, daß der Pädagoge in der Hilfsschule den Lehrstoff in zahlreichen Einzelkontakten zu vermitteln habe, so daß der Unterricht mehr einer sukzessiven heilpädagogischen Einzelbetreuung vieler als einer simultanen gemeinsamen Erziehung und Bildung der ganzen Klasse gleichkomme. Gruppenspannungen und Gruppenkohäsionen, die in der Volks- und Mittelschule für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können (z. B. im Wettstreit um die beste Leistung oder in der kameradschaftlichen Unterstützung leistungsschwacher Schüler durch die Klassenbesten), fehlen in der Hilfsschule ganz oder sind jedenfalls für die pädagogischen Ziele nicht auswertbar.

In unserer Untersuchung haben wir die Gruppenzusammenstellung ausschließlich nach dem Geschlecht der Kinder und nach den soziometrischen Wahlen vorgenommen. Wir haben bei der Gruppenbildung

nicht vorrangig darauf geachtet, ob die potentiellen Mitglieder der einzelnen Spielgruppen gleich oder verschieden intelligent, ob sie leistungsbereite oder asoziale und antisoziale Kinder waren. Aus diesem Grund läßt auch unser Material keinen direkten Vergleich zwischen vollständigen Gruppen zu (gleichzeitige Veränderung mehrerer Variablen).

Für das in diesem Abschnitt zu diskutierende Kommunikationsproblem bedeutet diese Einschränkung, daß wir unser Material nicht direkt danach befragen können, ob in den "aktiven Gruppen" (alle Gruppenmitglieder nehmen handelnd am Spiel teil) die Gruppenleistung (Summe der Fehlerurteile) und die Konformität der Beurteilungen (Übereinstimmung der Einzelurteile ohne Berücksichtigung der Fehlerzahl) größer oder geringer sind als in den "passiven Spielgruppen" (die Zuschauer enthalten sich aller Äußerungen oder geben nur gelegentlich Zeichen).⁴¹⁾

Um dennoch zu diesem wichtigen Fragenkomplex auch mit empirischen Daten Stellung nehmen zu können, schlagen wir folgenden Ausweg ein: Wir fragen, in welcher Weise die Beteiligung das "Mitmachen" am Spiel anderer (Aktivität - Passivität der Zuschauer), die Genauigkeit der Urteile über die Spieler beeinflusst.⁴²⁾

Für die hypothetische Beantwortung dieser Frage gehen wir von der Überlegung aus, daß in unseren Spielgruppen die Schlüsselpositionen für alle wichtigen gruppendynamischen Vorgänge von den Zuschauern eingenommen werden. Je nachdem welche Haltung diese Gruppenmitglieder zu ihren spielenden Klassenkameraden einnehmen, wird das Spiel bald einem unterhaltsamen Zeitvertreib, bald einem harten aber kameradschaftlich geführten Treffen rivalisierender Parteien um den Sieg, oder auch einem enthemmten, regellosen "Machtkampf" gleichen, in dem jeder mit jedem um sein soziales Prestige streitet. Von ihrem Verhalten wird es abhängen, ob die Spieler unter der sachverständigen Leitung "gerechter" Schiedsrichter oder vor einem spottenden und ständig kritisierenden Publikum spielen, ob es zur Bildung einer Restgruppe mit drei Mitgliedern und einem unzufriedenen, teilnahmslosen Außenseiter kommt oder zu einem ausgewogenen "Doppel" (zwei Zweiergruppen). Die Zuschauer entscheiden darüber, ob die Spieler lustlos oder vielleicht sogar deprimiert vor leeren Stühlen spielen oder unter den bewundernden Blicken einer "treuen" Anhängerschaft das Beste aus

sich "herausholen". Sie haben es in der Hand, die Spieler durch unauffällige Winke zwischen den Klippen der Spielregeln und der verschieden großen "Chancen" hindurchzusteuern oder einen Spieler mehr oder weniger gewaltsam von seinem Platz zu schieben und selbst die begehrte Spielerrolle einzunehmen.

In den Vorversuchen haben wir vorwiegend eine verhältnismäßig primitive Form "sozialer Geselligkeit" beobachtet, die sich mit den Begriffen des "Neben- und Nacheinander" anschaulich beschreiben läßt. Diese soziale Struktur bildete sich umso leichter, je mehr die Koordination des Rollenverhaltens durch affektive Ausierungen und durch direkte Eingriffe der Zuschauer in das Spielgeschehen durchbrochen wurde. Es liegt nahe, in diesem Prozeß einer Rollennivellierung eine Reaktion auf die zu hohen Anforderungen der Versuchsinstruktion zu sehen: Weil die der Gruppe von außen auferlegte soziale Rollendifferenzierung in Spieler und Zuschauer den sozialen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Gruppenmitglieder nicht entspricht, strukturiert sich die Gruppe um und gibt sich eine eigene, einfachere "Gesellschaftsordnung".

In solchen "homogenisierten" Gruppen sollten zumindest diejenigen aktiven Zuschauer, die die erhöhte Spannung eines dynamischen Spiels kontrollieren und ihre - im allgemeinen wohl eher nachteilige - Wirkung auf die Urteilsbildung steuern können, zu besseren Urteilsleistungen kommen als charakterologisch gleichartige (passive) Zuschauer in den dyotomischen Gruppen mit nicht "wesensgemäßer" Spielform (I_1S_1 - und I_2S_1 -Zuschauer bei Aktivität besser als ebensolche Zuschauer bei Passivität). Diese Annahme leiten wir nicht nur von der (hypothetisch) höheren Motivation der aktiven Zuschauer ab sondern auch von der größeren Bekanntheit der zu kategorisierenden Interaktionen. Denn, wenn die in den aktiven Gruppen praktizierte Spielweise der "Geistes- und Wesensart" unserer Versuchspersonen am meisten entspricht, dann dürfen wir auch annehmen, daß die (aktiven) Zuschauer schon bei anderer Gelegenheit ähnliche Verhaltensweisen wie in unserem Versuch bei ihren Klassenkameraden beobachtet haben. Sie werden deshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit bei ihren Klassenkameraden vertraute Züge wiederentdecken, während die passiven Zuschauer die Spieler ihrer Gruppe von einer neuen Seite, nämlich als "Versuchspersonen" kennen und beurteilen lernen müssen.

Wir erwarten nicht, daß aktive Zuschauer, die wir nach den Ergebnissen unseres Vortests in die I_3S_1 - und die S_2 -Gruppen eingereiht haben, der Gefahr einer affektiven Entgleisung in ihrem Spielverhalten und in ihren Beurteilungen erfolgreich begegnen können und vermuten deshalb, daß die Aktivität solcher Zuschauer zu einer völligen Dissoziation der Gruppe und zu einseitigen, subjektiven Darstellungen des Spielgeschehens führt (I_3S_1 - und S_2 -Zuschauer bei Aktivität geringere Urteilsgenauigkeit als ebensolche Zuschauer bei Passivität).

Für die geplante Auswertung fassen wir diese beiden Aussagen in den Hypothesen zusammen, daß der Einfluß der Variablen "Aktivität - Passivität" (der Zuschauer) auf die Urteilsgenauigkeit von der Intelligenz (Hypothese 6a) und von der sozialen Einstellung (Hypothese 6b) der Zuschauer abhängt, d. h. bei verschiedener Intelligenz und bei verschiedener sozialer Einstellung der Zuschauer eine verschiedene Wirkung dieser Variablen nachweisbar ist.

Zusammenfassung:

- Hypothese 6a: Signifikante Wechselwirkung zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Spielbeteiligung" (Aktivität - Passivität der Zuschauer) in Bezug auf das gemessene Merkmal "Urteilsgenauigkeit".
- Hypothese 6b: Signifikante Wechselwirkung zwischen den Variablen "soziale Einstellung" und "Spielbeteiligung" in Bezug auf das gemessene Merkmal "Urteilsgenauigkeit".

V. Aufbereitung und Auswertung des empirischen Datenmaterials

Bei der Materialaufbereitung gehen wir so vor, daß wir für jeden Schüler, der an den Spielen teilgenommen hatte, ein gesondertes Karteiblatt anlegten, auf dem alle im Verlauf der Versuche abgegebenen Urteile vermerkt wurden. Wir unterschieden zunächst zwischen "richtigen" (0-Urteilen) und "falschen" Urteilen und bestimmten in einem zweiten Schritt für jedes Fehlurteil Richtung (W_1/W_2 -Tendenz) und Grad der Abweichung (Gewichtung). Entsprechend der begrenzten Möglichkeiten, die das vorgegebene Antwortschema den urteilenden Kindern bot, wurden Gewichtungszahlen zwischen 0,5 bis 2,0 verwendet: 0,5 für sehr geringe Abweichungen von dem Urteil der Untersucher, (z. B. für das falsche Urteil "beide gleich", wenn das richtige Urteil "A gerade mehr als B" hätte lauten müssen s. S. 30); 2,0, wenn das Urteil des Hilfsschülers unseren eigenen Beobachtungen entgegengesetzt war. (s. Anlage 6 S. 197).

Die Beurteilungsfehler jeder Vp wurden zunächst - ohne Berücksichtigung der Fehlerart - für jedes Spiel getrennt addiert (Zeilensumme) und zwar einmal mit und einmal ohne Beachtung der Gewichtungszahlen (S_Z bzw. S_G); zusätzlich berechneten wir die Spaltensummen, indem wir für jede einzelne Frage die Fehler aus den verschiedenen Versuchsdurchgängen zusammenzählten (mit und ohne Gewichtungszahl, S_Z und S_G ; untere Hälfte des Karteiblatts).

Wie bereits oben erwähnt, differenzierten wir die Fehlurteile in einem zweiten Schritt nach ihrer "Qualität" (Richtung der Abweichung). Zu diesem Zweck verwendeten wir für "einseitige Fehlurteile" die Großbuchstaben W_1 und W_2 , für unzutreffende neutrale Urteile (N-Urteile) die Buchstabenkombinationen W_1N und W_2N :

Ein W_1 -Fehlurteil liegt dann vor, wenn der urteilende Spieler - in Abweichung von dem Urteil der Protokollanten - ein Antwortfeld seiner eigenen Spalte (W_1) ankreuzt; ein W_2 -Fehlurteil, wenn der Urteilende Spieler ein Antwortfeld in der Spalte seines Partners (W_2) fälschlich ankreuzt. Mit den W_{12} und den W_{22} -Fehlurteilen wird ein ähnlicher Sachverhalt für die Zuschauer beschrieben: W_{12} -Fehlurteile sind falsche Urteile eines Zuschauers in der Antwortreihe (Spalte) des mit ihm "befreundeten Spielers (erste oder zweite positive Wahl); W_{22} -Fehlurteile sind falsche Urteile in der Antwortreihe des

abgelehnten oder - im Vergleich zu dem favorisierten Spieler - weniger geschätzten Spielers (gegenseitig negative Wahl oder eine andere Gefühlsbeziehung, die weniger positiv ist, als diejenige zu dem favorisierten Spieler).

In die Qualifizierung der Fehlurteile wurden auch die N-Urteile einbezogen, in der Überlegung, daß sich auch in falschen neutralen Urteilen, wenn freilich auch in abgeschwächter Form, bestimmte tendenziöse Verfälschungen der Verhaltensbeurteilung abzeichnen können. W_1 N-Fehlurteile sind falsche neutrale Urteile eines Spielers, die von unseren eigenen Urteilen in Richtung auf das betreffende Antwortfeld des Urteilers selbst (W_1 -Richtung), also in Richtung auf ein falsches W_1 -Urteil hin abweichen (z. B. die falsche Aussage des Verlierers, beide Spieler hätten "gleich schlau" gespielt, während nach unseren eigenen Beobachtungen der Gewinner - W_2 - der "schlauere" Spieler war. Wäre der Verlierer in seiner Verschleierung der "Tatsachen" noch einen Schritt weiter gegangen, hätte er sich selbst - W_1 - als den schlaueren von beiden bezeichnet).

W_2 N-Fehlurteile sind falsche neutrale Urteile eines Spielers, die von unseren eigenen Urteilen in Richtung auf ein Antwortfeld des Spielpartners (W_2) hin abweichen; z. B. die falsche Aussage des Gewinners, beide Spieler hätten sich "gleich heftig geärgert", wenn sie ein Hütchen verloren hätten, während wir bei dem Gewinner selbst (W_1) die deutlicheren und häufigeren Ärgerreaktionen registrierten. Wäre der Gewinner in seiner Urteilsverfälschung noch einen Schritt weitergegangen, hätte er behauptet, daß der Verlierer (W_2) sich mehr über den Verlust eines Hütchens geärgert habe.

W_1 N-Fehlurteile sind falsche neutrale Urteile eines Zuschauers, die von unseren eigenen Urteilen in Richtung auf ein Antwortfeld des favorisierten Spielers (W_1) hin abweichen; entsprechend sind W_2 N-Fehlurteile falsche neutrale Urteile, die von unseren eigenen Urteilen in Richtung auf ein Antwortfeld des abgelehnten oder vergleichsweise weniger geschätzten Spielers (W_2) abweichen (s. dazu Anmerkung 30, S. 177).

Um den Eigencharakter der neutralen Urteile nicht völlig zu vernachlässigen, haben wir diese Urteile - unabhängig von ihrer Einbeziehung in die W_1 - bzw. W_2 -Tendenzen - nochmals gesondert zusammengefaßt und können auf diese Weise auch ihren Aussagewert als Urteile sui generis gesondert überprüfen (z. B. die Häufigkeit ihres Vorkommens bei den "sozial reifsten" Hilfsschülern).

Auf der linken Seite des Karteiblattes sind diejenigen peripheren Merkmale der Vp angegeben, die wir - entsprechend der Hypothesen 3 - 6 - als mögliche "situative" und "soziale Determinanten" für die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung betrachten.

g und v bedeutet, daß die Vp das betreffende Spiel gewonnen (g) bzw. verloren (v) hat; + und - Zeichen geben an, ob zwischen der Vp und ihrem Spielpartner eine positive oder negative Gefühlsbeziehung besteht.

Z ist die Abkürzung dafür, daß die Vp in der Zuschauerrolle an dem Spiel teilnahm; je nachdem, ob sie handelnd in das Spielgeschehen eingriff oder sich passiv verhielt, ist als Index A oder P hinzugefügt. Die zusätzlichen + und - Zeichen geben darüber Auskunft, ob der von der Vp favorisierte (positiv gewählte) Spieler das Spiel gewonnen (+) oder verloren (-) hat.

In der zweiten Spalte von links ist die Nummer der Spielgruppe angegeben, zu der die Vp ursprünglich eingeteilt wurde (nicht zu verwechseln mit der Reihenfolge der Spielteilnahme für die einzelne Vp; die Abfolge der einzelnen Versuche für die Vp Franz D. ist in der ersten Spalte von links verzeichnet). Die Ziffer in der Klammer gibt an, ob die Vp zum ersten Mal oder zum wiederholten Mal über ein- und denselben (ein- und dieselben) Spieler urteilt (im vorliegenden Fall urteilt Franz D. in seinem zweiten Spiel - an dem er in der Zuschauerrolle teilnimmt - über den Spielkameraden aus dem ersten Spiel; s. dazu Plan der Rotation, S. 21).

Innerhalb jeder einzelnen Frage haben wir die Differenz $W_1 - W_2$ gebildet, und zwar einmal mit und einmal ohne Beachtung der Gewichtsanzahl. Diese Differenzen sind in der Reihe D_z bzw. D_g wiedergegeben, wobei das +Zeichen ein Überwiegen der W_1 -Fehlurteile, das -Zeichen ein Überwiegen der W_2 -Fehlurteile bedeutet. 43)

Als "K-Typ" (Konformität) bezeichnen wir eine Vp dann, wenn die Mehrzahl ihrer Fehlurteile in den kritischen Fragen 3, 5, 8, 10 und 11 (für den Fall, daß die Vp das Spiel in der Spielrolle verloren hat, auch in Frage 2 und 12; für "verlierende Zuschauer" auch in den Fragen 2, 6 und 12; für "gewinnende Zuschauer" auch in Frage 12; s. dazu Tabellen 7 a und 7 b, S. 76 und 78) der allgemeinen Fehlertendenz des Vpn-Kollektivs entspricht. Unterstellt man einmal, daß der allgemeinen Fehlertendenz in diesen Dimensionen - es handelt sich dabei zum Teil um W_1 , zum Teil um W_2 -Abweichungen - ein Streben nach Aufbesserung des eigenen Status bzw. des Status des gewählten Klassenkameraden zu Grunde liegt, dann ist mit dem K-Typ die der Vpn-Gruppe gemäße Art der Selbstbehauptung umschrieben. Der Gegentyp - von uns "L-Typ" genannt, kennzeichnet demgegenüber eine selbstkritische soziale Haltung, die Fehler eher bei der eigenen Person als bei den anderen sucht (in den kritischen Fragen nicht konforme Fehlurteile "zu Ungunsten" der eigenen Person). Kinder, die man diesem Typ hätte zurechnen können, haben wir in unserem Vpn-Kollektiv nur ganz selten angetroffen (in den beiden Oberklassen; insgesamt nicht mehr als sechs).

Die Anzahl der pro Spiel angegebenen Urteile ist in der letzten Spalte des Karteiblattes (Hfk) angegeben; die Anzahl der Urteile pro Frage für alle Versuchsdurchgänge in der letzten

Zeile des Karteiblattes. Die besondere Bestimmung der Urteils-häufigkeit erklärt sich einmal aus dem Umstand, daß die zur Beurteilung ausgeteilten Fragebogen von den Vpn verschieden sorgfältig bearbeitet wurden (Auslassungen, unleserliche Angaben) zum anderen daraus, daß es den Protokollanten nicht in jedem Fall möglich war, den beobachteten Sachverhalt in einem eindeutigen Urteil wiederzugeben.

Mit Hilfe der oben beschriebenen Karteiblätter war es uns möglich, das zur Beantwortung der aufgestellten Hypothesen "notwendige Material" verhältnismäßig rasch zusammenzufassen und statistisch weiter zu bearbeiten. Zur Prüfung der Hypothesen 1 a und 1 b (Schwierigkeit der einzelnen Fragen des Fragebogens) verzichteten wir auf die Gewichtszahl der Fehler, bezogen aber die Art der Abweichung von unseren Urteilen (W_1/W_2 -Tendenz) in die Auswertung ein (Hypothese 1 b). Die Hypothesen 2 - 6 prüften wir in einer Serie von Varianzanalysen, wobei wir als Rohwerte die Summe der gewogenen Fehler (pro Fragebogen) einsetzten.

Das Material in die Felder eines einzigen Gesamtplanes aufzuteilen, erwies sich wegen der relativ großen Zahl der kontrollierten Variablen (s. Hypothesen 2 - 6) und wegen der in diesem Fall recht ungleichen Besetzungshäufigkeit der einzelnen Felder - einige Zellen des Planes wären bei dieser Aufteilung überhaupt nicht besetzt worden, sodaß mit "unvollständigen Blöcken und mit Schätzwerten für die Populationsvarianz hätte gerechnet werden müssen (Cochran und Cox 1950) S.261 bis 262) - als wenig praktikabel. Wir haben deshalb diesen möglichen umfangreichen Gesamtplan in mehrere Teilpläne aufgebrochen und interpretieren zunächst die Ergebnisse jedes Teilplanes für sich.

Wir sind uns darüber im klaren, daß durch dieses Vorgehen ein gewisser Informationsverlust in Kauf genommen werden muß, da nicht alle theoretisch möglichen Wechselwirkungen zwischen den Versuchsvariablen ausgeschöpft werden können; es ist uns auch bekannt, daß die einzelnen Teilpläne im statistischen Sinn als von einander unabhängige Blöcke zu betrachten sind, zwischen denen Vergleiche nur mit großer Vorsicht vorgenommen werden dürfen. Wenn wir dennoch dieses Verfahren wählten und nicht in einer Reihe von t-Tests die Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Gruppen auf ihre Signifikanz prüften, so aus folgenden Gründen:

- 1) Für die Beantwortung unserer Hypothesen ist die Kenntnis aller theoretisch möglichen Wechselwirkungen zwischen den Versuchsvariablen nicht erforderlich.
- 2) Die wichtigsten psychologischen Fragen unserer Untersuchung lassen sich auch innerhalb der einzelnen Teilpläne beantworten.

- 3) In Bereichen, in denen sich die Teilpläne überschneiden, stimmen die Ergebnisse der Einzelpläne im wesentlichen miteinander überein.
- 4) Das Verfahren ist ökonomischer als eine Serie von t-Tests und ermöglicht auf direktem Wege Aussagen über Wechselwirkungen zwischen den Variablen.

Nachdem wir uns grundsätzlich für eine varianzanalytische Auswertung des Materials entschlossen hatten, prüften wir zunächst nach, ob die Voraussetzungen für die Anwendung dieser Methode - Normalverteilung und Homogenität der Varianzen - in unserem Material gegeben waren. Mit Hilfe des χ^2 -Tests bestimmten wir die Abweichung der empirischen Verteilung (gewogene Fehlrurteile aller V_{pn} , für jede einzelne der drei Spielrunden gesondert zusammengestellt) von der Normalverteilung als zufällig und entschieden uns deshalb für die Durchführung einer verteilungsgebundenen Varianzanalyse. Die Homogenität der Varianzen in den einzelnen Untergruppen der Pläne prüften wir in der von Mittenecker angegebenen Weise, indem wir das Verhältnis der größten zu den kleinsten Gruppenvarianzen bildeten und die Wahrscheinlichkeitswerte (Signifikanz) für die ermittelten Quotienten in den entsprechenden Tabellen nachschlugen. Für jeden Einzelplan konnten wir die Nullhypothese - die Stichproben in den herausgegriffenen Zellen des Planes stammen aus der gleichen Grundgesamtheit - aufrechterhalten. Die Streuung innerhalb der I_1 - und I_2 -Gruppen war zwar häufig größer als in den I_3 -Gruppen, jedoch war der Unterschied nicht so groß, daß er nicht auch "rein zufällig" hätte zustande gekommen sein können.

VI. Genauigkeit der sozialen wahrnehmung und Beurteilung in verschiedenen Realitätsbereichen (Dimensionen des Fragebogens; Hypothesen 1 a und 1 b)

Zur Prüfung der Hypothesen 1 a und 1 b berechnen wir den prozentualen Anteil der richtigen Urteile an dem insgesamt der von unseren 89 Vpn nach dem ersten Spiel abgegebenen Urteile. Jeder Fehler wird - unter Zurückstellung der notierten Gewichtsahlen - als Einheit behandelt, so daß der Berechnung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Fragen nur "ganz richtige" oder "fast ganz richtige" Urteile (s. Toleranzgrenzen, S. 29) zu Grunde liegen. Da in unserem Fragebogen grundsätzlich nur drei verschiedene Antworten in einer Urteilsdimension möglich sind - der Zufall beim Zustandekommen richtiger Lösungen also eine bedeutende Rolle spielen kann - haben wir für jede einzelne Frage mit Hilfe des χ^2 -Tests nachgeprüft, inwieweit die empirisch ermittelten Werte (O-Werte) von der theoretisch erwarteten Verteilung der richtigen und falschen Urteile abweichen. In der Tabelle 6 haben wir diese Ergebnisse zusammengestellt.

Tabelle 6: Anzahl der richtigen Urteile₂ in Prozent für die 13 Fragen des Fragebogens und ₂-Werte als Maß für die Zufälligkeit der empirischen Verteilung von richtigen und falschen Antworten

Frage	richtige Urteile in %	₂	N
1	95.6	149.35	89
13	67.6	43.76	89
5	52.7	13.69	89
2	50.0	10.81	88
4	48.8	8.13	86
3	37.2	0.31	89
10	64.8	38.03	89
11	58.5	23.24	77
8	56.3	19.12	89
12	55.3	17.70	87
7	53.3	15.75	88
6	51.6	12.08	89
9	51.2	12.36	88

Mit Ausnahme der Frage 3 sind die empirischen Verteilungen der richtigen und falschen Antworten nicht als zufällig zustand gekommen anzusehen. Die angegebenen χ^2 -Werte sind - von dem Wert 8.13 abgesehen (2 %-Niveau) - auf dem 1 %-Niveau signifikant.

Die Ergebnisse entsprechen der Hypothese 1 a insofern, als die "schweren" Fragen 3 und 4 weniger zutreffend beantwortet wurden als die ergonomisch beschriebenen, durch wenige Items definierten Fragen 1, 2 und 5; die Fragen 6, 9 und 12 weniger zutreffend als die Fragen 8 und 11.

Die Fragen 10 und 13 sind leichter als erwartet, die Frage 7 schwerer als wir angenommen haben. Eine mögliche Erklärung für die verhältnismäßig geringe Schwierigkeit der Frage 13 sehen wir in dem Umstand, daß das Würfelglück für den Ausgang der Spiele im allgemeinen nur von geringer Bedeutung war (zahlreiche richtige "beide gleich" Urteile, die unter dieser Annahme als "beide gleich wenig Glück" zu interpretieren sind). Die Kinder erkannten "glückliche Würfe" überhaupt nicht als solche und konnten sie deshalb auch nicht auswerten (in "Glück umsetzen"). In anderen Spielen war der Unterschied im allgemeinen Spielniveau der Akteure so beträchtlich, daß "Glück" die Aktionen des überlegenen Spielers kaum fördern, die des Schwächeren nicht entscheidend unterstützen konnte.

Die Frage 10 wurde wohl nicht zuletzt deshalb so gut beantwortet, weil die Kinder gerade in dieser für sie so wichtigen Dimension eine hinreichend klare Vorstellung über die allgemeine Intelligenz ihrer Klassenkameraden hatten. - Die Frage 7 erwies sich schwerer als erwartet, da die Verlierer in Anwesenheit der Protokollanten ärgerliche Äußerungen zu unterdrücken oder doch zu kontrollieren suchten und aus diesem Grund der Affekt des Argers vor allem bei den S₁-Individuen aus indirekten Kundgaben entnommen werden mußte.

Die Hypothese 1 b wird durch unsere empirischen Werte nicht bestätigt. Die Fragen 6 - 12 des Fragebogens, mit denen wir Auskunft über bestimmte aktuelle seelische Befindlichkeiten und über charakterologische Eigenarten der Spieler forderten, wurden im Durchschnitt nicht weniger zutreffend beantwortet als die Fragen 2, 3, 4, 5 und 13 (55,8 % gegenüber 51,2 % richtige Urteile).

Bevor wir eine psychologische Interpretation dieses von unserer Voraussage abweichenden Resultates versuchen, wollen wir zunächst eine Antwort auf zwei in diesem Zusammenhang wichtige Fragen finden: Die erste Frage betrifft die Verteilung der

verschiedenen Arten von Fehlurteilen (W_1 -Fehlurteile im Vergleich zu W_2 -Fehlurteilen) in den einzelnen Dimensionen; die zweite Frage die Korrelation der Urteile in den einzelnen Fragen.

Bei der Formulierung der Hypothese 1 b gingen wir nicht zuletzt von der Vorstellung aus, daß als mögliche Ursache für Fehlurteile in den Fragen über die "innere Persönlichkeit" (Fragen 6 - 12) besonders häufig eine einseitige, gefühlsmäßige Wertung der Items anzunehmen sei. Da nun entgegen dieser Annahme, die Schwierigkeit der Beurteilung in den Dimensionen 6 - 12 nicht größer ist als in den Dimensionen 1 - 5, muß man auch Zweifel an der These einer grundsätzlich verschiedenen Bewertung der wahrgenommenen (und erfragten) Fakten haben.

Um Klarheit zu erhalten, haben wir für jede einzelne Frage die Fehlurteile nach der Richtung ihrer Abweichung von dem zutreffenden Urteil klassifiziert (W_1 -Tendenz bzw. W_2 -Tendenz) und das empirische Häufigkeitsverhältnis der beiden Klassen von Fehlurteilen mit der theoretisch erwarteten Verteilung der Fehler verglichen. In Tabelle 7 a ist für jede "Tendenzfrage" des Fragebogens (Fragen mit signifikanter Häufigkeit von W_1 - bzw. W_2 -Fehlurteilen) die Sicherheit angegeben, mit der die 0-Hypothese (gleiche Häufigkeit von W_1 - und W_2 -Urteilen) verworfen werden kann. Die Anzahl der Vpn ist die gleiche wie in Tabelle 6.

Tabelle 7 a: Verteilung der Fehler in den Klassen W_1 (Überschätzung des eigenen Verhaltens bzw. des Verhaltens des gewählten Spielers) und W_2 (Überschätzung des Verhaltens des Mitspielers bzw. des abgelehnten Spielers) 44)

Frage	Signifikanz-Niveau
5	2.44
3	2.68
10	0.84
11	0.26
8	0.04

In den Fragen 5, 10 und 11 ist die Häufigkeit der W_1 -Urteile größer, in den Fragen 3 und 8 dominieren die W_2 -Urteile: Eine "6" würfeln, schlau spielen und vor seinen Zügen überlegen sind Verhaltensweisen, die man vorzugsweise sich selbst oder dem gewählten Klassenkameraden zuerkennt; Chancen übersehen und sich von den Zuschauern "dreinreden lassen" dagegen "Schwächen", die man lieber bei seinen Mitspielern oder bei den abgelehnten Klassenkameraden konstatiert.

Eine Bestätigung unserer Annahme, daß die Urteile in den Fragen 6-12 durch Gefühle der Sympathie bzw. Antipathie gegenüber dem Beurteilten besonders stark verzerrt werden, liefern diese Ergebnisse nicht. Die Fragen 3 und 5 stammen aus dem ersten Teil des Fragebogens (Handlungsteil; "external personality", die Fragen 10, 11 und 8 aus dem zweiten, "psychologischen" Teil.

Auch dann, wenn man die Verteilung der Fehlurteile in den nicht genannten Fragen für ganz bestimmte, durch besondere affektkohärente Merkmale ausgezeichnete Gruppen von Individuen bildet und die Abweichung von der Gleichverteilung mit Hilfe des χ^2 -Verfahrens auf Signifikanz prüft, erhält man keine anderen Ergebnisse. In der Frage 2 dominiert die W_1 -Urteilstendenz, in der Gruppe der Verlierer und der "verlierenden" Zuschauer (Zuschauer, die zu dem Gewinner in einem negativeren Gefühlsverhältnis stehen als zum Verlierer); in der Frage 6 ist die Häufigkeit der Fehlurteile in der Klasse W_1 für die Gruppe der verlierenden Zuschauer besonders auffallend. In der Dimension 12 geben Verlierer und verlierende Zuschauer bedeutend mehr falsche W_1 -Urteile als falsche W_2 -Urteile ab, während die "gewinnenden Zuschauer" (Zuschauer, die zum Gewinner in einem positiveren Gefühlsverhältnis stehen als zum Verlierer) in ihren Fehlurteilen fast ausschließlich nach der W_2 -Seite der Urteilsskala abweichen. Die Ergebnisse sind der Übersicht wegen in einer besonderen Tabelle zusammengestellt (Tabelle s. nächste Seite).

Die Verlierer und die mit ihnen sympathisierenden Zuschauer überschätzen die Zahl der von den Verlierern eroberten Hütchen viel häufiger als die Zahl der von den Gewinnern gewonnenen Hütchen (Frage 2). Ebenso überschätzen diese beiden Personengruppen auch den "Spaß" (Frage 12), den die Verlierer im Verlauf des Spieles zum Ausdruck brachten und den "Ehrgeiz" (Frage 6), mit dem die Verlierer den Spielgewinn erstrebten.

Tabelle 7 b: Verteilung der Fehlurteile W_1 bzw. W_2 in den Gruppen "Gewinner-Verlierer"¹ und "gewinnende und verlierende Zuschauer"; die Prozentzahlen geben an, mit welcher Sicherheit die 0-Hypothese verworfen werden kann.

Frage	Gew.	Verl.	gew. Zusch.	verl. Zusch.
2	-	0,3	-	0.01
6	-	-	-	1.07
12	-	0,03	0.52	0.16
N	22	23	20	23

Man wird auf Grund der in Tabelle 7 b angegebenen Verteilungen der Fehlurteile nicht sagen können, daß die Einstufung der Spieler in den Dimensionen 6 - 12 in höherem Maße einer vorurteilsmäßigen "affektiven" Bewertung gleichkommt als ihre Einschätzung in den Dimensionen des ersten Fragebogenabschnittes. Die Urteile, die in den eng umschriebenen Verhaltenskategorien 1 - 5 über die Spieler abgegeben werden, sind im Durchschnitt nicht wertfreier als die Urteile in den globalen Dimensionen 6 - 12.

Die zweite Frage, die wir vor der Interpretation der empirischen Resultate zu den Hypothesen 1 a und b klären wollen, bezieht sich auf die Interkorrelation der gewerteten Urteile. Die Vermutung, daß zwischen den Urteilen in den einzelnen Dimensionen des Fragebogens signifikante Korrelationen bestehen, ist bei der zum Teil recht hohen phänomenologischen Verwandtschaft des Erfragten und bei der "Reihung" der Fragen außerordentlich wahrscheinlich; außerdem ist zu bedenken, daß Urteile in dem ersten Fragebogenteil (einzelne Handlungen) als "Indizien" für Persönlichkeitsurteile im zweiten Fragebogenabschnitt herangezogen werden können (z. B. das Urteil in der Dimension 3 für die Beantwortung der Frage 10).

Um Verbindungen dieser Art aufzuspüren, haben wir zunächst die Interkorrelationen zwischen den Urteilsleistungen in den Dimensionen 6 - 12 und im Anschluß daran die Korrelationen zwischen Leistungen in einigen "objektiven" Dimensionen (2, 3, 4) und den Leistungen in den "subjektiven" Dimensionen 6 - 12 berechnet. Die korrelationskoeffizienten (Vierfelderkorrela-

tion) sind in den Tabellen 8 a und 8 b angegeben.

Tabelle 8 a: Korrelationen zwischen den Urteilsleistungen (Urteilsgenauigkeit) in den einzelnen Dimensionen des zweiten Fragebogenteils (Fragen 6 - 12); Anzahl der Vpn wie in Tabelle 6. Der 2. Fragebogenabschnitt ist unterteilt in die Fragen 8-11 (Haltungen, Fähigkeiten) und die Fragen 7+12 (Emotionen).

Frage	6	7	8	9	10
8	-	+0.24	-	-	-
9	+0.03	-	-0.16	-	-
10	-	-	+0.05	+0.10	-
11	+0.06	-	-0.03	+0.11	+0.07
12	-0.01	-0.03	-	-	-
7	-0.05	-	-	-	-

Tabelle 8 b: Korrelationen zwischen den Urteilsleistungen (Urteilsgenauigkeit) im ersten und zweiten Fragebogenteil. Anzahl der Vpn wie in Tabelle 6.

Frage	6	7	8	9	10	11	12
2	-0.13	-	-	+0.09	+0.08	-	+0.14
3	+0.12	-	+0.04	+0.06	-	-0.06	0.00
4	-0.04	0.00	+0.11	-	+0.02	+0.15	-

Die Ergebnisse sind von großer Eindeutigkeit: weder bestehen signifikante korrelative Beziehungen zwischen den einzelnen Urteilen innerhalb des zweiten Fragebogenteils (Tabelle 8 a), noch korrelieren Urteilsleistungen im "Handlungsteil" mit Urteilsleistungen in den psychologischen und charakterologischen Dimensionen (Tabelle 8 b).⁴⁵⁾

Wir interpretieren den geringen statistischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen psychologisch so, daß, die Beurteilung der Spieler für jede vorgegebene Dimension "hic et nunc" erfolgt, d. h., ohne Rücksicht darauf, welche Urteile in den übrigen Dimensionen getroffen wurden. Obwohl in ei-

ner Reihe von Dimensionen Urteile über psychologisch "affine" und in ihrem Erscheinen von einander abhängige Verhaltensweisen gefordert werden (z. B. Frage 9 und 11; Frage 6 und 7) und obwohl - logisch gesehen - bestimmte Fragen in einem Verhältnis der Über- bzw. Unterordnung (z. B. Frage 3 und 10) oder des Ein- bzw. Ausschlusses (z. B. Frage 7 und 12) zueinander stehen, werden derartige vorgegebene logische und psychologische Strukturen in den vorgenommenen Urteilen nicht transparent (s. Korrelationen in den Tabellen 8 a und 8 b).

Der Fragebogen wird offenbar nicht als vorgegebenes Gefüge, als Organisationsplan angesehen, in den die wahrgenommenen Fakten entsprechend den Beziehungen zwischen den Einzelfragen mehrfach eingeordnet und gruppiert werden, bis eine sinnvolle Ordnung aller Urteile hergestellt ist, sondern als eine Undsumme einzelner "Kästchen" verstanden, die einzeln aufgezogen, ausgefüllt und dann endgültig verschlossen werden. So kommt es, daß sich anfänglich abgegebene Fehlurteile im weiteren Verlauf der Beurteilung nicht auswirken und so ist es wohl auch zu erklären, daß aus richtigen Einstufungen kein bleibender Gewinn für die nachfolgenden Beurteilungen gezogen wird.

Nach Beantwortung der beiden Zwischenfragen wollen wir nun - wie angekündigt - eine psychologische Interpretation der Befunde zur Hypothese 1 b versuchen. Wir konnten feststellen, daß die geringen Schwierigkeitsunterschiede zwischen spiel- und person_bezogenen Fragen nicht auf eine grundsätzlich verschiedene gefühlsmäßige Bewertung der relevanten Items zurückzuführen sind, und daß keine oder nur geringe korrelative Beziehungen zwischen den Urteilsleistungen in den einzelnen Dimensionen bestehen.

Geht man von der Hypothese aus, daß für eine sachangemessene Beurteilung psychischer Befindlichkeiten spezielle Fähigkeiten - sie seien Intuition oder Empathie genannt - erforderlich sind, so wird man bei unseren Vpn einen deutlichen Unterschied in der Genauigkeit der verschiedenen Aussagen über die Spieler erwarten: Eine bessere Urteilsleistung in den personenbezogenen Dimensionen dann, wenn man annimmt, daß Hilfsschulkinder ihre

mitmenschliche Umwelt vorzugsweise auf dem verhältnismäßig archaischen, ontogenetisch frühen Weg der Empathie begreifen; eine bessere Beurteilung in den spielbezogenen Dimensionen, wenn man es für wahrscheinlich hält, daß bei einer Schädigung der allgemeinen Intelligenz gerade die gefühlsmäßige Zusammenschau von ganz verschiedenartigen Einzelbeobachtungen erschwert und durch eine zählende Erfassung von jeweils genau definierten, gleichen (stereotypen) Ereignissen ersetzt wird.

Keine dieser beiden Ansichten wird durch unser Material bestätigt. Die Erklärung, daß die richtigen Urteile in den einzelnen Dimensionen durch Zufall zustande kamen, ist ebenfalls nicht stichhaltig. So erscheint uns die Schlußfolgerung am zuverlässigsten, daß die Handlungs- und Personwahrnehmung intelligenzschwacher Kinder auf (funktional) ähnlichem Weg und auf der Grundlage ähnlich differenzierter - durch das allgemeine Intelligenzniveau bestimmter - Konzepte erfolgt. Da die einzelnen Urteilsleistungen nur gering korrelieren, nehmen wir an, daß die den einzelnen Fragebereichen korrespondierenden kognitiven Strukturen (des Empfängers) nicht in übergeordneten Bezugssystemen integriert sind. Zutreffende Urteile kommen dann zustande, wenn keine oder nur eine geringe Diskrepanz im Differenzierungsgrad (definiert durch die Anzahl der relevanten Items) des psychologisch Erfragten und der dem Empfänger zur Verfügung stehenden Konzepte besteht. Inwieweit die postulierte Gleichartigkeit für Handlungs- und Personwahrnehmung durch die Ähnlichkeit der Anforderungen (Fragen des Fragebogens) begründet ist - jedes Verhalten der Spieler, auch das Spielverhalten im engeren Sinn (Fragen 1 - 5) ist persönlichkeitspezifisch - vermögen wir mit unserem Material nicht zu beantworten. Eine Antwort auf diese Frage wird nur gegeben werden können, wenn thematisch deutlich verschiedene Fragen (z. B. Sachwahrnehmung vs. Personwahrnehmung) in einer neuen Untersuchung planmäßig variiert werden.

VII. Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung bei verschiedener Urteilserfahrung (Übung) und verschiedener Bekanntheit der Urteilsdimensionen (Hypothesen 2 a, 2 b und 2 c)

- a) Die "allgemeine" Wirkung der ersten und zweiten Spielwiederholung bei Berücksichtigung aller Fragen (Hypothese 2 a)

Entsprechend der Anordnung der Hypothesen prüfen wir in diesem zweiten Auswertungskapitel, ob mit der Häufigkeit der Spielteilnahme die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung stetig oder in verschiedenen Schritten (Hypothese 2 a), generell (alle Urteilsdimensionen) oder nur in bestimmten Urteilsbereichen (Hypothese 2 b) zunimmt, und ob die hypostasierte Zunahme bei verschiedenen "Kategorien" von Vpn verschieden groß ist (Hypothese 2 c).

Zunächst vergleichen wir die Fehlurteile aus dem ersten Spiel jeweils mit den Fehlurteilen aus dem zweiten und dritten Spiel und berücksichtigen bei diesen beiden Vergleichen die kontrollierten Persönlichkeitsfaktoren I, S und G. Auf diese Weise erhalten wir nicht nur Aufschluß über die Wirkung der wiederholten Versuchsteilnahme als solche sondern auch über mögliche Wechselwirkungen zwischen den Persönlichkeitsvariablen und der Versuchsvariablen "Wiederholung" (W).

Die wichtigsten Ergebnisse dieser beiden - varianzanalytisch durchgeführten - Vergleiche sind in den Tabellen 9 a und 9 b zusammengestellt. Der erste Plan umfaßt $2 \times 3 \times 2 \times 2$ Merkmalskombinationen (männlich-weiblich; I_1, I_2, I_3 ; S_1, S_2 ; 1. und 2. Teilnahme an den Spielen). In den ersten Plan wurden 80 unserer Vpn aufgenommen; jedes Feld des Plans ist mit mindestens zwei und mit höchstens fünf Individuen "besetzt". Der zweite Plan der dem ersten im Aufbau der Zellen genau entspricht, stellt die Fehlurteile der Kinder nach der ersten Teilnahme den Fehlurteilen nach der 3. Teilnahme an den Spielen gegenüber.

Wir behielten die im ersten Plan vorgenommene "zufällige" Gruppierung unserer Vpn in "Anfänger" (erste Spielteilnahme) und "Fortgeschrittene" (zweite Spielteilnahme) bei und ersetzten lediglich in der Fortgeschrittenen-Gruppe die Fehlurteile aus dem zweiten Versuch durch die Fehlurteile aus dem

dritten Versuch.⁴⁶⁾ Durch diese Maßnahme wird ein indirekter Vergleich zwischen den beiden Plänen erleichtert, ohne daß gegen die Unabhängigkeit der Maßzahlen innerhalb der Einzelpläne verstoßen wird. Da einige Hilfsschüler vor Beginn der zweiten Spielrunde erkrankten, beträgt die Zahl der Vpn für den zweiten Plan nur 73. Die Besetzungshäufigkeit der Zellen dieses Planes schwankt zwischen zwei bis vier Fällen.

Tabelle 9 a: Fehlurteile nach der ersten und nach der zweiten Spielteilnahme unter Berücksichtigung der Intelligenz (I), der sozialen Einstellung (S) und des Geschlechts (G) der Hilfsschüler; varianzanalytische Auswertung eines $2 \times 3 \times 2 \times 2$ -Planes mit 80 Vpn.

Art der Variation	Quadratsumme	df	mittl. Quadrat	F-Werte
Zwischen G	0.1	1	0.1	...
Zwischen I	43.6	2	21.8	7.7 s.s.
Zwischen S	8.6	1	8.6	3.0
Zwischen Wh	13.2	1	13.2	4.6 s.
: G X I	2.5	2	1.3	...
G X S	0.2	1	0.2	...
: G X Wh	7.2	1	7.2	2.5
I X S	0.1	2	0.05	...
S X Wh	2.6	1	2.6	0.9
I X G X Wh	41.2	2	20.6	7.2 s.s.
I X S X Wh	7.9	2	3.95	1.4
G X S X Wh	6.4	1	6.4	2.2
Total	328.3	79		

Sieht man vorerst einmal ab von der Variation zwischen den Persönlichkeitsvariablen G, I und S und von den Variationsanteilen, die auf den Wechselwirkungen zwischen diesen Persönlichkeitsvariablen beruhen (dieses Thema soll im Zusammenhang mit den Hypothesen 3 a, 3 b und 3 d behandelt werden) lassen sich die für die Hypothese 2 a wichtigen Ergebnisse in folgenden Feststellungen zusammenfassen:

- 1) Nach der 2. Teilnahme an den Spielen sind die Urteile der Hilfsschüler über das Spielverhalten ihrer Klassenkameraden im allgemeinen objektiver als nach der ersten Teilnahme am

Versuch; die Veränderung der Urteilsleistungen bei den verschiedenen Gruppen von Individuen (I und G) ist nicht gleich groß. (Tabelle 9 b; zwischen W_h signifikant; I x W_h signifikant; I x G x W_h sehr signifikant).

- 2) Nach der 3. Teilnahme ist - im Vergleich zur ersten Spielteilnahme - keine durchgehende "allgemeine" Veränderung in der Genauigkeit der Urteile mehr feststellbar (Tabelle 9 b; Zwischen W nicht signifikant). Differenziert man die Vpn nach ihrer Intelligenz, sind jedoch - ebenso wie in Tabelle 9 a - gruppenspezifische Wirkungen der Wiederholung auf die Urteilsgenauigkeit nachweisbar (I x W_h sehr signifikant).

Tabelle 9 b: Fehltritte nach der ersten und nach der dritten Spielteilnahme unter Berücksichtigung der in Tabelle 9 a genannten Persönlichkeitsfaktoren; varianzanalytische Auswertung eines 2 x 3 x 2 x 2-Planes mit 73 Vpn.

Art der Variation	Quadratsumme	df	mittl. Quadrat	F-Werte
Zwischen G	6.5	1	6.5	2.7
Zwischen I	27.6	2	13.8	5.8 s.s.
Zwischen S	12.0	1	12.0	5.0 s
Zwischen W _h	00.1	1	0.05	...
G x I	8.9	2	4.5	1.8
G x S	2.6	1	2.6	1.1
I x S	2.6	2	1.3	...
I x W _h	27.4	2	13.7	5.7 s.s.
S x W _h	1.2	1	1.2	...
G x W _h	1.3	1	1.3	...
I x G x W _h	4.4	2	2.2	0.9
I x S x W _h	0.0.	2	0.0	...
G x S x W _h	66.2	1	6.2	2.6
Total	225.6	72		

Durch diese Ergebnisse wird die Hypothese 2 a nur zum Teil bestätigt. Wie erinnerlich, hatten wir vorausgesagt, daß nach der zweiten Spielteilnahme ein deutlicher, nach der dritten Spielteilnahme ein vergleichsweise (im Vergleich zur ersten

verbesserung) mäßiger - nicht signifikanter - Anstieg in der durchschnittlichen Urteilsgenauigkeit auftreten werde. Demgegenüber ist nach unseren empirischen Befunden nur ein einmaliger Übungsgewinn - vom ersten zum zweiten Versuch - vorhanden. Nach dem zweiten Versuch fällt die allgemeine "Lernkurve" deutlich ab, so daß das Anfangsniveau wieder unterschritten wird (Durchschnittswert der Fehlurteile für den ersten Versuch 4.79, für den zweiten Versuch 4.17, für den dritten Versuch 5.02; s. dazu Tabelle 12 und graphische Darstellung 2). Die Kinder erreichen spätestens mit der zweiten Beurteilung ihr Leistungsmaximum und fallen dann auf ein Niveau geringerer Objektivität zurück.

- b) Die allgemeine Wirkung der ersten und zweiten Spielwiederholung bei Unterscheidung zwischen "spezifischen" und "globalen" (Fragen 1 - 5 und 13 bzw. 6 - 12) Verhaltensmustern (Hypothese 2 b).

Mit der Formulierung der Hypothese 2 b haben wir eine Ansicht über die vermutliche Objektivität der Urteile in den "personenbezogenen" Fragen 6 - 12 geäußert. Wir sind auf Grund unserer Überlegungen zu dem Schluß gelangt, daß die Verbesserung der Urteilsleistungen in diesen Eigenschaftsdimensionen geringer sein würde als in den auf bestimmte einzelheitliche Spielhandlungen bezogenen Fragen.

Wenn wir nach der Darstellung des Schwierigkeitsgrades der einzelnen Fragen des Fragebogens für die erste Spielrunde (s. Tabelle 6) auch für die Wiederholungsspiele eine Differenzierung zwischen spiel- und personbezogenen Fragen vornehmen, so aus Vorsicht vor voreiligen Verallgemeinerungen:

- 1) Die in Tabelle 6 mitgeteilten Schwierigkeitsgrade der einzelnen Fragen beziehen sich lediglich auf die im ersten Versuch abgegebenen Urteile der Kinder; zu diesem Zeitpunkt war den Vpn noch unbekannt, wonach sie im Anschluß an das Spiel gefragt werden würden.
- 2) In Tabelle 6 wird die Zahl der richtigen Lösungen in Prozent aller abgegebenen Urteile ausgedrückt; für ganz be-

stimmte, durch besondere Merkmalskombinationen ausgezeichnete Gruppen (G, I, S) werden keine "Trefferzahlen" angegeben.

Wir wollen diesen beiden Argumenten Rechnung tragen und in zwei neuen Varianzanalysen eine Antwort auf die gestellte Frage finden. Das methodische Vorgehen ist das gleiche wie bei der statistischen Bearbeitung des Materials zur Prüfung der Hypothese 2 a. 47)

Tabelle 10 a: Fehltriteile in den "personbezogenen" Dimensionen 6 - 12 nach der ersten und nach der zweiten Teilnahme an den Spielen; varianzanalytische Auswertung eines $2 \times 3 \times 2 \times 2$ -Plans mit den Variablen I, S, G und Wh, $N = 80$

<u>Art der Variation</u>	<u>Quadratsumme</u>	<u>df</u>	<u>mittl. Quadrat</u>	<u>F-Werte</u>
Zwischen G	0.7	1	0.7	...
Zwischen I	30.5	2	15.3	11.4 s.s.
Zwischen S	0.5	1	0.5	...
Zwischen Wh	0.3	1	0.3	...
G X I	0.9	2	0.5	...
G X S	0.7	1	0.7	...
I X S	0.1	2	0.0	...
I X Wh	23.4	2	11.7	8.8 s.s.
S X Wh	5.9	1	5.9	4.4 s
G X Wh	2.6	1	2.6	2.0
I X G X Wh	7.0	2	3.5	2.6
I X S X Wh	2.8	2	1.4	1.0
S X G X Wh	1.4	1	1.4	1.0
Total	180.8	79		

Zwischen den Tabellen 9 a und 10 a und zwischen den Tabellen 9 b und 10 b (s. nächste Seite) besteht in der Mehrzahl der signifikanten Einzelergebnisse (s. F-Werte) Übereinstimmung; wir verzichten auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Kongruenzen und wenden uns den für unsere Fragestellung interessanteren Diskrepanzen zwischen den einzelnen Analysen zu:

Tabelle 10 b: Fehltritte in den "personbezogenen" Dimensionen 6 - 12 des Fragebogens nach der ersten und dritten Spielteilnahme; varianzanalytische Auswertung eines 2 x 3 x 2 x 2-Plans mit den Variablen I, S, G und Wh; N = 73

Art der Variation	Quadratsumme	df	mittl. Quadrat	F-Werte
Zwischen G	1.21	1	1.2	...
Zwischen I	23.34	2	11.67	8.58 s.s.
Zwischen S	13.05	1	13.05	9.60 s.s.
Zwischen Wh	0.02	1	0.02	...
G X I	1.81	2	0.90	...
G X S	0.81	1	0.81	...
I X S	2.15	2	1.07	...
I X Wh	15.37	2	7.69	5.65 s.s.
S X Wh	0.44	1	0.44	...
G X Wh	1.89	1	1.89	1.39
I X G X Wh	3.43	2	1.71	1.26
I X S X Wh	2.96	2	1.48	1.09
S X G X Wh	0.48	1	0.48	...
Total	133.96	72		

- 1) Im Unterschied zu Tabelle 9 a ist in Tabelle 10 a die Varianz "zwischen Wh" und die auf der Wechselwirkung "I x G x Wh" beruhende Varianz nicht signifikant. Der psychologische Sachverhalt, der in diesen statistischen Resultaten mitgeteilt wird, sei nochmals ohne Verwendung statistischer Termini wiedergegeben:

Wertet man nur die Fehltritte in den "komplexen" Dimensionen 6 - 12 ist eine Veränderung der Urteilsgenauigkeit durch die wiederholte Spielteilnahme als solche - d. h. isoliert von der individuellen Eigenart der urteilenden Kinder betrachtet - nicht erkennbar. Ebenso ist in diesen Dimensionen auch das Geschlecht der Kinder ohne direkte und indirekte Bedeutung für die Urteilsgenauigkeit.

- 2) Bei Berücksichtigung aller Fragen wird ein Einfluß der Variablen "soziale Einstellung" auf die Urteilsgenauigkeit nur bei Gegenüberstellung der Fehltritte aus dem ersten Spiel mit den

Fehlurteilen aus dem dritten Spiel deutlich (Tabelle 9 b; zwischen S signifikant). Wertet man dagegen nur die Fehlurteile in den personbezogenen Dimensionen 6 - 12, ist eine indirekte Wirkung der sozialen Einstellung der Kinder auf ihre Urteilsgenauigkeit bereits durch einen Vergleich der Fehlurteile aus dem ersten Spiel mit den Fehlurteilen aus dem zweiten Spiel nachweisbar (Tabelle 10 a; S x Whsignifikant).

Mit der gebotenen Vorsicht wird man hieraus den Schluß ziehen dürfen, daß die allgemeine soziale Haltung, die die Kinder gegenüber ihren Klassenkameraden einnehmen, den Urteilsprozeß und die Urteilsgenauigkeit um so nachhaltiger und um so unmittelbarer (zeitlich früher) determiniert, je komplexer und persönlichkeitsnäher die zu beurteilenden Verhaltensweisen sind (s. dazu Tabelle 11 und graphische Darstellung 1).

Bezogen auf die Hypothese 2 b sind die berichteten Ergebnisse als Verifikation der dort ausgesprochenen Vermutung aufzufassen, jedenfalls dann, wenn man die Urteile aus den beiden ersten Spielrunden zur Grundlage der Beantwortung wählt: Bei Zusammenfassung aller Urteile ist die Varianz zwischen Whsignifikant (Tabelle 9 a), bei ausschließlicher Berücksichtigung der Urteile in den Dimensionen 6 - 12 (Tabelle 10 a) dagegen wird keine Wiederholungsbedingte Veränderung (Verbesserung) der Urteilsgenauigkeit festgestellt.

Nehmen die Kinder mehr als zweimal an den Spielen teil, verringern sich die auf der Wiederholung beruhenden Genauigkeitsunterschiede in der Beantwortung der beiden Fragebogenteile (Tabelle 9 b und 10 b). In beiden Analysen ist eine direkte Wirkung der Wiederholung auf die Urteilsleistung nicht mehr nachweisbar.

Welche psychologische Schlußfolgerung ist aus diesen Feststellungen zu ziehen? Ohne Beachtung der individuellen Unterschiede zwischen den Hilfsschülern zunächst die allgemeine Behauptung, daß die in der zweiten Spielrunde gebotene Möglichkeit zur Selektion ganz bestimmter Verhaltensmuster aus der Fülle des "Angebotes" - der Möglichkeit also die soziale Wahrnehmung der Spieler unter dem Aspekt der später erfragten Verhaltensausschnitte zu betreiben - in erster Linie für die Beantwortung der eng umgrenzten, spiel-

bezogenen Fragen genutzt wurde. Denn wenn bei Verrechnung aller Fragen die Varianz zwischen Wh signifikant, bei Zusammenfassung der Fragen 6 - 12 die gleiche Varianz nicht signifikant ist, so wird das aller Wahrscheinlichkeit nach darauf zurückzuführen sein, daß vor allem in den spielbezogenen Fragen eine Steigerung in der Genauigkeit der Wahrnehmung und Beurteilung stattgefunden hat.

Bei dem Vergleich der in der ersten und in der dritten Spielrunde abgegebenen Urteile erscheint die veränderte Bekanntheit der Fragen und die verschiedene Übung in der Beobachtung und Beurteilung der Spieler nicht mehr als Determinante der Urteilsgenauigkeit, obgleich im dritten Versuch ebenso wie im zweiten eine Konzentration der Beobachtung auf die erfragten Verhaltensbereiche möglich gewesen wäre. Wir vermuten, daß bei mehrmaliger Wiederholung der Spiele eine Veränderung in der zentralen Befindlichkeit der Vpn eintritt (z. B. psychische Sättigung oder ein Wechsel in der Zielsetzung und dem Interesse) und zwar derart, daß nicht nur eine weitere allgemeine Objektivierung der Beurteilungen blockiert sondern auch die im zweiten Versuch angebaute Differenzierung in der Schwierigkeit der beiden Fragebogenteile (verschieden schnelles Lernen der Urteile in den einzelnen Dimensionen) wieder aufgehoben wird.

c) Die gruppenspezifische Veränderung der Urteilsgenauigkeit bei wiederholter Spielteilnahme (Hypothese 2 c)

1) Die Wechselwirkung zwischen den Variablen "soziale Einstellung" und "Wiederholung" ($S \times Wh$)

Unter differentiell psychologischem Aspekt ist die Frage zu beantworten, ob verschieden intelligente und verschieden "eingestellte" Kinder ihre Urteilsleistungen in den Wiederholungsspielen im gleichen oder in verschiedenem Maß verbessern.

Wir prüfen zunächst die Wechselwirkung zwischen den Variablen S und Wh und beziehen uns zu diesem Zweck auf die Ergebnisse der Varianzanalysen 9 a und 9 b sowie 10 a und 10 b. Setzt man als "Meßwert" für die Urteilsgenauigkeit einer Vp die

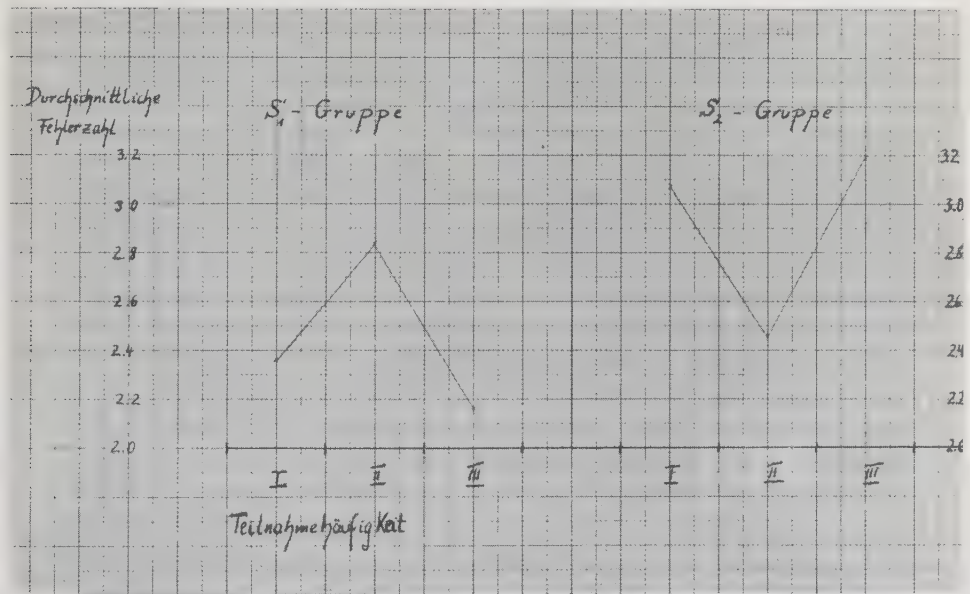
Summe aller ihrer Fehlurteile pro Fragebogen in den Plan ein (Tabellen 9 a und 10 a), sind die berechneten Wechselwirkungen zwischen den Variablen "soziale Einstellung" und "Spielwiederholung" nicht signifikant; die beiden Variablen sind in bezug auf die Urteilsgenauigkeit von einander unabhängig: Ob die Kinder die Zahl ihrer richtigen Urteile mit zunehmender Übung erhöhen oder nicht, wird von ihrer sozialen Einstellung nicht beeinflusst.

Wertet man dagegen nur die Urteile in den globalen Dimensionen 6 - 12 und führt auf der Basis dieses Rohmaterials den Vergleich zwischen den Urteilsleistungen in den Spielrunden 1 und 2 durch, läßt sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen den Variablen S und Whnachweisen (Tabelle 10 a). Im folgenden geben wir die Gruppenmittelwerte für die vier Kombinationen S x Whaus diesem Plan an und fügen zur Vervollständigung die entsprechenden Gruppenmittelwerte für die zweite Spielwiederholung aus dem Parallelplan 10 b bei. In der anschließenden graphischen Darstellung sind die Gruppenmittelwerte der besseren Übersicht wegen zu "Lernkurven" mit einander verbunden.

Tabelle 11: Mittelwerte der Fehlurteile (Dimensionen 6 - 12) in den einzelnen Spieldurchgängen für die S₁- und S₂-Gruppe. Auszüge aus den in den Tabellen 10 a und 10 b mitgeteilten Varianzanalysen.

Teilnahmehäufigkeit	Soziale Einstellung	
	S ₁	S ₂
1mal	2.37	3.07
2mal	2.84	2.46
3mal	2.17	3.19

Graphische Darstellung 1: Lernkurven für die S_1 - und S_2 -Gruppe; die aufgezeichneten Werte sind aus der Tabelle 11 entnommen.



Wie aus der graphischen Darstellung zu ersehen ist, verändert sich die durchschnittliche Fehlerzahl im Verlauf der Spiele in der S_1 - und S_2 -Gruppe nicht gleichartig. Die S_1 -Individuen urteilen im 2. Spiel weniger objektiv als im ersten, im 3. Spiel erreichen sie dann wieder die Anfangsleistungen. Die S_2 -Individuen verbessern sich im zweiten Spieldurchgang und machen im dritten Versuch wieder mehr Fehler als im ersten. Absolut gesehen sind die Änderungen in der Genauigkeit der Beurteilungen der beiden Gruppen gleich groß.

Wir interpretieren den verschiedenen Verlauf der Lernkurven in einer Konzeption, die den Akzent auf die verschiedene Strebungsthematik der S_1 - und S_2 -Individuen in den einzelnen Spielrunden legt. Zunächst vergleichen wir Spiel- und Sozialverhalten von S_1 - und S_2 -Gruppen in der Anfangsphase des Versuchs und versuchen von diesem Standort aus das weitere Verhalten dieser Vpn psychologisch verständlich zu machen.

im ersten Spiel werden alle Kinder, die intelligenten wie die leistungsschwachen, die sozial aufgeschlossenen wie die asozialen und antisozialen in eine neue, unbekannte Situation hingestellt, in der sie sich - in Unkenntnis der nach Beendigung des Spiels gestellten Beurteilungsaufgaben - zunächst ganz allgemein zurechtzufinden suchen. Bereits in diesem Frühstadium der Spielteilnahme sind erste Unterschiede im Verhalten der S_1 - und S_2 -Vpn unverkennbar. Die sozial aufgeschlossenen und anpassungsbereiten Kinder (S_1) bewältigen die Spielsituation, mit der sie durch die Versuchsanordnung konfrontiert werden, im grossen und ganzen gut. Sie nehmen die ihnen laut Instruktion zugeteilten Rollen "pflichtgemäß" ein und behalten sie auch während des Spiels innerhalb eines gewissen Spielraumes bei. Ihre sozialen Interaktionen beschränken sich auf gelegentliche helfende Hinweise und Ratschläge, bei Streitigkeiten wegen Regelverstößen auf sanfte Ermahnungen und "Erklärungen". Spielgruppen, in denen diese Kinder in der Mehrzahl oder ganz unter sich sind, konstituieren sich zu mustergültigen "Arbeitsgemeinschaften", die sich in den abgesteckten und durch die Anwesenheit des VL und der Protokollanten quasi kontrollierten Grenzen der Versuchssituation "brav und willig" um die Lösung der auferlegten "Spielaufgaben" bemühen. Die intelligenteren Kinder der S_1 -Gruppe eignen sich die vorgegebenen Spielregeln sofort an, begreifen die Operationsmöglichkeiten und Zielsetzungen des Spiels und fassen den Fragebogen als willkommene Gelegenheit auf, ihre Tüchtigkeit unter Beweis zu stellen.

Im zweiten Spiel werden für diese Kinder keine grundsätzlich neuen Ziele entfaltet. Der Reiz der Neuheit ist verfliegen, das Spiel einer Wiederholung mit den gleichen Partnern (Rotation). Vor allem für die leistungsbereiten "pflichtbewußten" Kinder der S_1 -Gruppe, die im ersten Spiel noch nicht richtig mitkamen (I_2 - und I_3 -Vpn), erhält das Spiel nunmehr den Charakter einer Gelegenheit zum "Lernen": Die Kinder konzentrieren sich speziell auf die Zahl der eroberten Hütchen, auf die ausgelassenen Chancen und auf die Sechserwürfe. Dieser Leistungsausschnitt des Spielgeschehens rückt in den Wahrnehmungsbrennpunkt und so nimmt auch in diesen Dimensionen des ersten Fragebogenteils die Ob-

ektivität der Beurteilungen deutlich zu (s. Zusatztable 2, S. 200).⁴⁸⁾

Für die S_2 -Vpn - im SET die Kinder mit asozialer und antisozialer Einstellung, im Urteil der Lehrer die "notorischen Störenfriede", "Drückeberger" oder "Außenseiter" der Klasse - dominiert im ersten Spiel vor allem die neue soziale Situation. Auf diese neuen sozialen Verhältnisse gilt es sich einzustellen, sie kennenzulernen und zu bewältigen, den Handlungsspielraum auszuloten und die gebotenen Angriffs- bzw. Verteidigungsmöglichkeiten zu nutzen, ist das wesentliche Anliegen dieser Vpn-Gruppe. Das erste Spiel ist zunächst ein Stadium, in dem die als antisozial apostrophierten Kinder auf dem Wege kleiner Machtproben die Stärke ihrer "Gegner" abtasten (z. B. durch unsachliche Kritik an der Spielführung, durch Wegnehmen des Würfels, durch Verordnung von "Geldstrafen" u. ä.), die passiven, scheuen Kinder in der Zuschauerrolle das Spiel überlegener Klassenkameraden noch aufmerksam verfolgen, in der Spielerrolle den direkten und indirekten Anordnungen sozial dominanter Klassenkameraden gutwillig nachkommen.

Die Urteilsleistungen der S_2 -Individuen spiegeln die größere Häufigkeit und die höhere Kompliziertheit der sozialen Interaktionen zwischen Angehörigen dieser Kategorie wider: ⁴⁹⁾ Sie sind, was die persönlichen Charakterisierungen der Spieler anbetrifft (Fragen 6 - 12), weniger zutreffend als die entsprechenden Urteile der Vergleichsgruppe S_1 ; demgegenüber divergieren die Gruppen in den Urteilen über einzelne Spielhandlungen (Fragen 1 - 5 und 13) nur gering (s. Zusatztable 2).

Im zweiten Spiel der S_2 -Vpn nimmt die schon vorher angebaute Umstrukturierung des "psychologischen Versuchs" ihren Fortgang. Im Gegensatz zu den S_1 -Individuen, deren Strebungen primär auf die Verbesserung der Beobachtungsleistungen in den verhältnismäßig leicht zu objektivierenden, durch Fakten belegbaren Verhaltenskategorien (1 - 5 und 13) gerichtet sind, gleicht das Spiel der S_2 -Individuen schon in dieser Phase mehr einer "indirekten Spieltherapie" als einem Leistungsexperiment. Persönliche Rivalitäten und Antipathien, z. Teil durch Niederlagen oder durch unerlaubte Einmischung der Zuschauer im ersten Spiel

Spiel entstanden, zum Teil älteren Datums, werden in der Weise ausgetragen, daß die Spielführung des "Gegners" systematisch kritisiert und bespöttelt wird, daß sozial wenig durchsetzungskräftige Klassenkameraden aus der Spielerrolle gedrängt und zum Zuschauen verurteilt werden, daß "Parteien" gebildet werden, die nicht nur auf dem Spielfeld um den Gewinn streiten sondern sich auch in heftigen Diskussionen um Regelauslegungen und verpasste Chancen ereifern.

Es kann nicht verwundern, wenn bei einer derartigen Strebungsthematik der Spielteilnehmer gerade die in einem umfassenderen und tieferen Sinn "persönlichen" Äußerungen der Mitspieler in den Mittelpunkt der Wahrnehmung gerückt werden und demzufolge für die Beantwortung der Fragen 6 - 12 auch ein größeres Datenmaterial zur Verfügung steht als in der Vergleichsgruppe (S_1). Die Objektivität der von den S_2 -Individuen im zweiten Versuch getroffenen Aussagen in diesen Dimensionen erreicht zwar nicht ganz das Niveau der S_1 -Gruppe im ersten Versuch, jedoch ist gegenüber den eigenen Urteilsleistungen im ersten Versuch eine deutliche Verbesserung erkennbar (s. graphische Darstellung 1). Es erweist sich an der verschiedenen Sequenz der Urteilsleistungen von S_1 - und S_2 -Gruppen offenbar die alte Hilfsschullehrerweisheit, daß ohne eine affektive Stimulation der Kinder ein Lernerfolg nicht zu erzielen ist.

Man kann hier einwenden, daß der Richtigkeit dieses Satzes die Urteilsleistung der S_2 -Gruppe schon im ersten Spiel hätte höher sein müssen als diejenige der Vergleichsgruppe S_1 . Darauf ist zu erwidern, daß im ersten Spiel die neue Situation im ganzen noch zu unstrukturiert war, als daß sich in bestimmten Urteilsbereichen ein deutlicher Unterschied zwischen den verschiedenen motivierten Gruppen hätte ausprägen können.

Die psychologische Interpretation der Veränderung der Urteilsleistungen vom zweiten zum dritten Spiel beginnen wir wieder mit der S_1 -Gruppe. Aufzuweisen ist, welche psychischen Kräfte hinter dem Anstieg der Urteilsgenauigkeit im dritten Spiel stehen und in welchen Urteilsbereichen in erster Linie eine Verbesserung stattfindet.

Mit Beendigung des zweiten Spiels hat für die im sozialen Umgang problemlosen Kinder (S_1 -Gruppe) das Leistungsmotiv an

Dringlichkeit verloren. Das Bedürfnis, die an Schulaufgaben erinnernden Fragen aus dem ersten Teil des Fragebogens möglichst akkurat zu beantworten, ist gesättigt und so entsteht quasi ein freier Raum, in den hinein sich ein Motiv ganz anderer Art entfalten kann: Die Kinder entdecken die dem ausgewählten Gesellschaftsspiel immanente Möglichkeit zur Unterhaltung, zum amüsanten Zeitvertreib, und streifen die Fesseln ab, in die sie die "Versuchssituation" gebunden hatte. Die Entwicklung des Spiels verläuft zu diesem Zeitpunkt in der entgegengesetzten Richtung wie zuvor in den S_2 -Gruppen (s. Tabelle 11).

Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen in der letzten Phase des Versuchs nicht nur in dem Grad der Genauigkeit der Urteile sondern auch im unmittelbaren sozialen Handeln: Die Mitglieder der S_1 -Spielgruppen kontrollieren sich gegenseitig viel stärker und achten selbst darauf, daß das "Sozialspiel" nicht aus den durch die Spielregeln markierten Bahnen gleitet. Die Kontrolle erfolgt z. B. in der Form, daß einer der Zuschauer sich die Schiedsrichterrolle zuerkennt und kraft dieser selbst gewählten Autorität "aus der Rolle fallende" Spielkameraden zur Raison ruft. Ist kein Mitglied der Spielgruppe geeignet oder bereit, das Schiedsrichteramt zu übernehmen, kann das Spiel auch durch die "inoffizielle" Beratungs- und Vermittlungstätigkeit eines intelligenten S_1 -Zuschauers in Grenzen gehalten werden. Ungeordnete oder vielfach unterbrochene, disharmonische Spiele haben wir in Spielgruppen mit einer Majorität von S_1 -Vpn nur in einer Mädchenklasse beobachtet und zwar immer dann, wenn sich die demokratische Majorität gegen eine besonders aggressive und geltungssüchtige Klassenkameradin (S_2) nicht zu behaupten wußte und das Spiel "pro forma", voll inneren Widerstands, zu Ende führte.

Wir glauben, daß es primär dieses erhöhte Interesse der S_1 -Vpn für die sozialen Interaktionen der Mitspieler ist, welches sich in der zunehmenden Objektivität der personalen Beurteilungen in der dritten Spielrunde ausdrückt. Einen Hinweis für die Richtigkeit dieser post-hoc Hypothese sehen wir auch darin, daß die Genauigkeit der Urteile in den spielbezogenen Fragen 1 - 5 in

diesem Stadium des Versuchs deutlich abnimmt (s. Zusatztabelle 2 im Vergleich zu Tabelle 11).

Im Gegensatz zu der S_1 -Gruppe sind die von der S_2 -Gruppe in der dritten Spielrunde abgegebenen Urteile in den globalen Dimensionen 6 - 12 durchschnittlich fehlerhafter als die Urteile aus der ersten Spielrunde (s. graphische Darstellung 1). Wie ist das möglich?

In dieser letzten Spielrunde halten die in Gestalt der Spielregeln und der sozialen Rollen in die Versuchssituation eingezogenen Barrieren dem Expansions- und Machtstreben der aggressiven, egozentrischen Kinder nicht mehr stand. Persönliche Antipathien, das Streben nach der Gruppenführung, die Demonstration der eigenen Tüchtigkeit und Stärke - in den vergangenen Spielrunden, wenn zum Teil auch "illegal" (z. B. Mogeln beim Weiterziehen oder Würfeln), so doch noch im Rahmen des Spiels selbst ausgetragen - greifen über das Spielfeld hinaus und werden zum eigentlichen Hauptthema der Begegnung. Die Auseinandersetzungen erfolgen in Wort und Tat: in Spott, Schimpfreden (z. B. "Dummkopf"), Denunziation (z. B., daß der Betreffende zu feige sei, allein zur Schule zu gehen und immer von seiner Mutter hingebacht und abgeholt würde), in Stoßen, Petzen, Treten und Schlagen (auf die Hände bei Nichtbeachtung der Reihenfolge beim Würfeln) oder spielerischem Ansetzen von "Ringergriffen".⁵⁰⁾

Die ängstlichen und schwerfälligen Kinder werden innerhalb kurzer Zeit durch gezielte Störmaßnahmen (z. B. durch regelmäßige Korrektur ihrer Züge) aus der Spielerrolle gedrängt, sind sie Zuschauer, wird ihnen jede Einmischung untersagt; für heimliche Hinweise oder geflüsterte Worte werden sie sofort zurechtgewiesen. Einige ziehen aus diesem "unkameradschaftlichen" Verhalten ihrer Mitspieler die Konsequenz und verlassen ihren Platz, andere beginnen mehr oder weniger teilnahmslos vor sich hinzudösen. In den "Kampfpausen" werden die Züge unter großem Wortschwall oft von mehreren Kindern zugleich ausgeführt, dann wieder zurückgenommen und so fort. Fazit dieser Beobachtungen ist, daß in dieser dritten Spielrunde in den von S_2 -Individuen beherrschten Spielgruppen die Spielordnung zerfällt und die

durch Versuchsanweisungen zusammengestellte Spielgemeinschaft sich in Splittergruppen und Einzelgänger aufzulösen beginnt. Das Spiel in der Vergleichsgruppe S_1 ursprünglich ab Gelegenheit verstanden, seinen Scharfsinn unter Beweis zu stellen, dann allmählich Selbstzweck geworden, sinkt hier auf die Stufe eines unzureichenden Hilfsmittels zur offenen Austragung von Rangstreitigkeiten und persönlichen Fehden ab.

Ein derart ereignisreiches, häufig widerspruchsvolles Spielgeschehen annähernd objektiv zu beurteilen, ist auch für einen neutralen, in der Interaktionsanalyse geübten Beobachter ein sehr schwieriges Unterfangen. Zu bedenken ist auch, daß S_2 -Vpn, die im Anschluß an das Spiel gestellten Fragen zuweilen als eine späte Gelegenheit betrachten, sich nachträglich für die im Spiel erlittene Niederlage zu revanchieren: Die Kinder teilen beim Ausfüllen des Fragebogens fast triumphierend mit, daß der Rivale "miserabel" gespielt habe oder sie "übers Ohr gehauen habe", und daß er dementsprechend "schlecht angekreuzt werde".

Eine mögliche Folge dieser zunehmenden Ichbeteiligung ist die generelle Ungenauigkeit der Urteile der S_2 -Vpn: Nicht nur in den Persönlichkeitskategorien 6 - 12 nimmt die Zahl der fehlerhaften Urteile im dritten Spiel zu, sondern auch in den spielbezogenen Dimensionen 1 - 5 und 13. Das persönliche Engagement der S_2 -Vpn - in unserer Interpretation des Leistungsanstiegs in der zweiten Spielrunde als leistungsfördernder Faktor bezeichnet - überschreitet in der dritten Spielrunde den optimalen Wert. Jenseits dieser fiktiven Grenze dominieren in der sozialen Wahrnehmung ebenso wie im sozialen Handeln der Kinder affektbesetzte Themen, die sich einer kognitiven Ordnung und Bearbeitung - wie z. B. im geforderten paarweisen Vergleich - nur schwer fügen.

2) Wechselwirkungen zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Wiederholung" ($I \times Wh$)

Wir gehen wieder von den Varianzanalysen 9 a und 9 b aus und wiederholen zunächst die für die vorliegende Fragestellung einschlägigen statistischen Ergebnisse: In beiden Varianzanalysen

sind die Wechselwirkung zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Häufigkeit der Spielteilnahme" ($I \times W_h$) signifikant bzw. sehr signifikant; außerdem ist auch eine sehr signifikante sekundäre Wechselwirkung zwischen der einfachen Wechselwirkung $I \times W_h$ und der Variablen "Geschlecht" (G) vorhanden (Tabelle 9 a; $I \times G \times W_h$ sehr signifikant).

Art und Richtung der (wiederholungsbedingten) Veränderung der Urteilsleistungen in den einzelnen Untergruppen entspricht - im einzelnen betrachtet - nicht der naheliegenden Erwartung, daß die intelligentesten Hilfsschüler mehr dazu lernen als die intelligenzschwächsten (Hypothese 2 c). Weder vom ersten zum zweiten Versuch noch vom zweiten zum dritten Versuch nimmt die Zahl der Fehlurteile in der I_1 -Gruppe deutlicher ab als in der I_3 -Gruppe. Berücksichtigt man bei dem Vergleich zwischen den verschiedenen I-Gruppen auch das Geschlecht der Kinder - in der Überlegung, daß nach dem Ergebnis der Varianzanalyse 9 a die wiederholungsbedingte Veränderung der Urteilsgenauigkeit nicht nur intelligenzspezifisch ist sondern auch noch innerhalb der verschiedenen Intelligenzgruppen vom Geschlecht der Kinder abhängt (Wechselwirkung höherer Ordnung $I \times G \times W_h$) - wird die Hypothese mit Ausnahme der verschiedenen großen Verbesserung vom zweiten zum dritten Versuch in der Mädchengruppe auch unter dieser zusätzlichen Bedingung nicht bestätigt (siehe graphische Darstellung 2, S. 100).

Während die I_1 -Individuen, also die intelligentesten Hilfsschüler, im zweiten Versuch in ihren Urteilsleistungen fast konstant bleiben (Buben) oder sich sogar verschlechtern (Mädchen), verbessern sich die I_2 -Individuen beträchtlich (Buben und Mädchen). Bei den I_3 -Vpn nimmt die Objektivität der Beurteilungen in der Gruppe der Jungen deutlich zu, bei den Mädchen tritt keine deutliche Leistungssteigerung nach vorausgegangener Übung ein.

Nach der dritten Teilnahme am Versuch geben die männlichen Hilfsschüler, die bei der zweiten Versuchsteilnahme bessere Urteilsleistungen als zu Beginn erzielten, durchschnittlich ungenauere Urteile als in vorausgegangenen Versuchen ab. Für die I_1 - und I_2 -Individuen gilt diese Feststellung absolut, d. h., die Kinder, die diesen beiden Gruppen angehören, erreichen nach der dritten Teilnahme an den Spielen ein geringeres Leistungsniveau als beim Beginn der Spielreihe; für die I_3 -Individuen nur in bezug auf die Urteilsleistung beim zweiten Versuch. (in bezug zum ersten Versuch schneiden diese Kinder in ihren dritten Beurteilungen günstiger ab.)

Bei den Hilfsschülerinnen sind die Änderungen in der Urteils-
genauigkeit in den verschiedenen I-Gruppen weniger gleichar-
tig. Während die intelligentesten (I_1) und die am wenigsten
intelligenten Mädchen (I_3) im Vergleich zum zweiten Versuch
zutreffender urteilen, folgen die I_2 -Beurteiler dem gleichen
Trend wie die männlichen Hilfsschüler: Das im zweiten Versuch
erreichte Leistungsmaximum wird im dritten Versuch so deutlich
unterschritten, daß die durchschnittliche Urteilsgenauigkeit
in diesem letzten Versuch sich von der Genauigkeit der Erst-
urteile nicht wesentlich unterscheidet.

Wegen der verhältnismäßig großen Zahl von Einzelergebnissen
sollen die aus den beiden Varianzanalysen geschilderten Be-
funde in einer Tabelle zusammengestellt und anschließend in
einer eigenen graphischen Darstellung wiedergegeben werden.

Tabelle 12: Mittelwerte der Fehlurteile in den einzelnen I-
und G-Gruppen bei verschiedener Häufigkeit der
Spieleilnahme; Auszüge aus den in den Tabellen
9 a und 9 b wiedergegebenen Varianzanalysen.

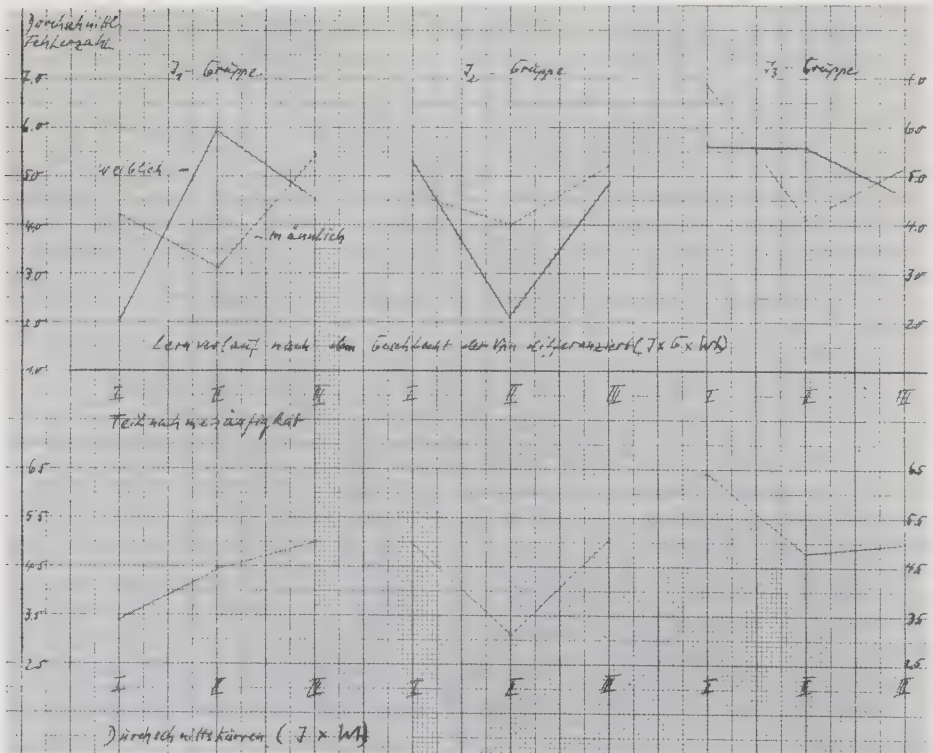
Teilnahmehäufigkeit	Buben			Mädchen		
	I_1	I_2	I_3	I_1	I_2	I_3
1mal	4.19	4.66	6.90	2.03	5.32	5.63
2mal	3.71	4.00	4.13	5.93	2.10	5.67
3mal	5.43	5.22	5.16	4.55	4.80	4.66

Insgesamt betrachtet (unabhängig vom Geschlecht der Vpn) wird
in der signifikanten Wechselwirkung $I \times Wh$ (s. "Durchschnitts-
kurven", nächste Seite) mitgeteilt, daß die intelligentesten
Hilfsschüler mit der wiederholten Teilnahme an den Spielen zu-
nehmend ungenauere Urteile abgeben, die I_2 -Individuen nach ei-
ner erheblichen Verbesserung der Urteilsleistungen im zweiten
Versuch auf das ursprüngliche Leistungsniveau zurückfallen,
die I_3 -Vpn nach einer deutlichen Leistungssteigerung im zwei-
ten Versuch auf dem erreichten Leistungsniveau stehen bleiben.

In die psychologische Interpretation der signifikanten Wechsel-
wirkung zwischen den Variablen I und Wh beziehen wir auch die

verschiedene soziale Einstellung der Kinder (s_1, s_2) und die verschiedene Thematik der Fragen 1 - 15 (äußere Sachverhalte - innerseelische "Intingehalte") mit ein. Um die Verhältnisse nicht unnötig zu komplizieren, legen wir unseren Überlegungen nur die Durchschnittskurven (s. graphische Darstellung 2) zu grunde. Wir beschreiben zunächst die in Darstellung 2 aufgezzeichneten Lernkurven unter diesen zusätzlichen Aspekten und ziehen dann ein Resumee. ⁵¹⁾

Graphische Darstellung 2: Lernkurven für männliche und weibliche Hilfsschüler von verschiedener Intelligenz. Die Zahlenwerte - arithmetische Mittel der Fehlurteile - sind auf Tabelle 12, die Zahlenwerte für die Durchschnittskurven (1×10) aus der Zusatztable 3 (s. Anhang) entnommen.



I_1 -Kurve:

- a) Die verhältnismäßig starke Zunahme der Fehlerurteile von der ersten zur zweiten Beurteilung geht in erster Linie zu Lasten der Kinder aus dem S_1 -Kollektiv, und zwar werden vor allem die Urteile in den personalen Dimensionen 6 - 12 fehlerhafter.
- b) Der geringe Leistungsrückgang vom zweiten zum dritten Versuch ist vor allem das Ergebnis einer geringen Objektivität der in den spielbezogenen Dimensionen 1 - 5 und 13 abgegebenen Urteile. Die Veränderung ist in der S_1 -Gruppe deutlicher als in der S_2 -Gruppe.

I_2 -Kurve:

- a) Die erhebliche Steigerung der Urteilsgenauigkeit vom 1. zum zweiten Versuch findet vor allem bei den asozialen und antisozialen Kindern statt und zwar in den personalen Dimensionen in höherem Maße als in den spielbezogenen Skalen. Demgegenüber verbessern die S_1 -Individuen ihre Beurteilungen nur in den spielbezogenen Fragen.
- b) Die ebenso beträchtliche Erhöhung der Fehlerzahl in der dritten Spielrunde kommt hauptsächlich durch die ungenauen Persönlichkeitsbeurteilungen (Fragen 6 - 12) zustande, die von S_2 -Vpn abgegeben werden; in der S_1 -Vergleichsgruppe können die Kinder ihre Leistungen gegenüber der zweiten Spielrunde sogar deutlich verbessern. In den spielbezogenen Beurteilungen unterscheiden sich S_1 - und S_2 -Gruppenmitglieder nicht: In beiden Gruppen werden diese Fragen weniger zutreffend beantwortet als in der zweiten Runde. Im Vergleich zu der beträchtlichen Verringerung der Urteilsgenauigkeit in den personalen Dimensionen ist diese Leistungsminderung jedoch gering.

I_3 -Kurve:

- a) Die im Verhältnis zu den ersten Beurteilungen gegenstandsadäquateren zweiten Urteile werden zum großen Teil von S_1 -Vpn abgegeben; S_2 -Vpn urteilen beim zweitenmal gleichfalls objektiver, jedoch ist der Leistungsanstieg hier vergleichsweise gering. In beiden Gruppen ist die Verbesserung eine allgemeine, d. h., sie ist nicht auf bestimmte Dimensionen des Fragebogens beschränkt.
- b) Die Stagnation der Urteilsleistungen bei der dritten Spielteilnahme (Niveau der zweiten Runde) ist auf eine wenig veränderte Fehlerzahl in den personalen Dimensionen (beide S-Gruppen) zurückzuführen; in den spielbezogenen Dimensionen ist die Veränderung der Fehlerzahl in den beiden S-Gruppen verschieden: Die S_1 -Vpn urteilen weniger genau, die S_2 -Vpn sachangemessener als beim zweitenmal.

Was uns an der detaillierten Beschreibung der Lernkurven für die verschiedenen I-Gruppen bemerkenswert erscheint, ist das unter-

schiedliche Verhältnis zwischen Intelligenz und sozialer Einstellung auf den verschiedenen Intelligenzstufen. Während in der I_1 - und I_3 -Gruppe die wiederholungsbedingte Veränderung der Urteilsleistungen mit der sozialen Einstellung nur geringfügig variiert - in der I_1 -Gruppe mehr in den personalen, in der I_3 -Gruppe mehr in den spielbezogenen Dimensionen und zwar jeweils im Übergang der zweiten zur dritten Spielrunde - sind die Urteilsleistungen der I_2 -Vpn in hohem Maße von der sozialen Einstellung abhängig.

Wollte man für die S_1 - und S_2 -Vpn dieser Intelligenz-Stufe den Verlauf der Urteilsgenauigkeit in den personalen Dimensionen graphisch wiedergeben, so erhielte man ein grundverschiedenes Bild: Von der ersten zur zweiten Beurteilung in der S_1 -Gruppe eine Fehlerzunahme, in der S_2 -Gruppe eine Verringerung der durchschnittlichen Fehlerzahl; von der 2. zur 3. Beurteilung in der S_1 -Gruppe einen Leistungsanstieg, in der S_2 -Gruppe einen Leistungsabfall (s. Zusatztabelle 5). ⁵²⁾

Wir verstehen dieses rechnerische Ergebnis psychologisch in dem Sinne, daß bei Kindern mit sehr geringer Intelligenz (I_3) und bei Kindern mit vergleichsweise guter Intelligenz (I_1) die intellektuelle Leistungsfähigkeit im Prozeß der Urteilsbildung und Urteilsabfolge (Wiederholung) die Rolle eines Protagonisten inne hat, während bei Kindern mit vergleichsweise durchschnittlicher Intelligenz (I_2) die Variable "soziale Einstellung" als Primfaktor der Beurteilungsgenauigkeit fungiert.

Diese post hoc Hypothese ist hier nicht in dem vergleichsweise trivialen Sinne aufzufassen, daß die Diskriminierungsschärfe um so größer ist, je höher das allgemeine Intelligenzniveau der urteilenden Vpn ist, sondern will vor allem in ihrem qualitativen Gehalt verstanden werden: Daß die Intelligenz als der Inbegriff der kognitiven Kräfte der Person bei hoher (I_1) und geringer (I_3) Verfügbarkeit weitgehend autochton, bei durchschnittlicher Verfügbarkeit (I_2) dagegen in ihrer Wirkung auf die Selektion und Kategorisierung von Reizen (in der Wahrnehmung) und auf die Bewertung dieser Daten (im Urteil) von der Variablen "soziale Einstellung" abhängig ist.

Wie kann man sich dieses unterschiedliche Verhältnis zwischen den Variablen "Intelligenz" und "soziale Einstellung" psychologisch verständlich machen?

Intelligenz ist nicht nur eine "erblich individuelle Leistungsdisposition auf dem Gebiet des Verstandeslebens", die ihre jeweilige Verwirklichung, ihren Einsatz, durch situative Anforderungen von "außen" oder durch bestimmte Antriebserlebnisse (Triebe, Strebungen, Interessen, usw.) von "innen" passiv erfährt, sondern wir verstehen sie vorrangig als eine autonome Funktion, der auf verschiedenen Stufen ihrer Verfügbarkeit (definiert durch Intelligenzquotienten) ganz bestimmte dynamische Eigenschaften, z. B. besondere Regelmäßigkeiten im Ablauf des Lernens (Verhältnis von Übungsfortschritt und psychischer Sättigung) und besondere Zielsetzungen (einfache oder komplexe Fragestellungen in Abhängigkeit von dem Differenzierungsgrad der kognitiven Konzepte) aus sich selbst heraus zugehören.

Wir meinen damit, daß alle in den I_1 - und I_3 -Gruppen zusammengefaßten Hilfsschüler in der Abfolge ihrer Beurteilungen einem weitgehend von ihrer Intelligenz vorgezeichneten einheitlichen Plan zu folgen scheinen, während sich die Mitglieder der I_2 -Gruppe - in Abhängigkeit von ihrer (verschiedenen) sozialen Einstellung - in der Dynamik und dem Ablauf ihres Lernens deutlich von einander unterscheiden.

In der I_1 -Gruppe steht dieser Plan unter dem Vorzeichen des Wechsels: Nach der ersten Beurteilung, die noch in Unkenntnis der späteren Fragen abgegeben wird, rücken die im ersten Spiel nur unvollständig registrierten Inhalte der "Fleißaufgaben" 1 - 5 und 13 in den Wahrnehmungs-Brennpunkt. Die Urteile in diesen Dimensionen sind relativ leicht zu verbessern, weil die erfragten Spielaktionen und Spielereignisse quantitativ abstufbar, d. h. zählbar sind. Bei aktiver Konzentration auf die erfragten Einzelhandlungen und Einzelereignisse wird sich ein Lernfortschritt fast zwangsläufig einstellen, zumal die in diesen Fragen berührte Leistungsthematik (Zahl der eroberten Hütchen, der ausgelassenen Chancen, der Spielregelverstöße und der gewürfelten "Sechser") die I_1 -Vpn in besonderem Maße ansprechen sollte.

Wenn im 3. Spiel kein weiterer Übungsfortschritt in diesen dominant spielbezogenen Dimensionen erfolgt, so haben wir dafür nur die Erklärung, daß bei nochmaliger Wiederholung des Spiels das "Interesse" für diese hinreichend bekannten und bereits im zweiten Spiel "gut gelernten" Fragen erlahmt und statt dessen neue Seiten des Spielgeschehens erschlossen werden. Unter Bezugnahme auf die Zusatztabelle 5 nehmen wir an, daß zu diesem Zeitpunkt eine Umzentrierung der Wahrnehmung auf die in ihrer Thematik komplexeren, weniger vordergründigen und eindeutigen "psychologischen Fragen" (6 - 12) stattfindet, ohne daß es freilich gelingt, auch in diesem Bereich der "Intimgehalte" (Lersch 1964, S. 63) die Anfangsleistungen zu übertreffen.

Mit der sozialen Einstellung der Vpn variieren in diesem wechselfullen Lernprozeß nur der Zeitpunkt und die Ausprägungsstärke der einzelnen Richtungsänderungen, nicht jedoch auch die Grundzüge des quasi vorbestimmten Lernplans. Die I_1 -Vpn aus dem S_2 -Kollektiv vollziehen - mit einer Ausnahme - die gleichen Schritte wie die sozial angepaßten und sozial leistungsbereiten Kinder nur in kleineren Ausgriffen. Die Ausnahme ist im Übergang vom zweiten zum dritten Versuch lokalisiert (s. Zusatztabelle 5) und findet in der stürmischen Entwicklung des Spiels in den S_2 -Gruppen seine Erklärung. (s. dazu Interpretation der S_2 -Kurve, S. 96). In dieser Spielphase wird in den S_2 -Gruppen die - von der Intelligenz her gesehen - durchaus mögliche Verbesserung der personbezogenen Urteile durch die ungünstigen Rückwirkungen der eigenen egozentrischen sozialen Aktivität (z. B. einseitige Selektion und Bewertung der relevanten Items) vereitelt, so daß im Endeffekt keine Leistungssteigerung erfolgt.

In den I_3 -Gruppen steht der vorentwurfene Plan unter dem Thema der allmählichen Erschließung der vorgegebenen Spielsituation.

Die sehr geringe Intelligenz der in der I_3 -Gruppe zusammengefaßten Hilfsschüler durchdringt die neue Situation im ersten Versuch noch zu mangelhaft, als daß eine kategoriale Aufgliederung des vergangenen Spielgeschehens, insbesondere der geforderte quantitative Vergleich zwischen den Spielern A und B möglich wäre.

Der zweite Versuch steht deshalb ganz unter dem Motto, den Radius des im ersten Versuch mühsam durchforschten Gebiets "überhaupt" zu vergrößern, insbesondere die noch unerkannten - und ungenutzten - Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten der Spielsituation auszukundschaften und dem bereits bekannten Handlungsspielraum anzuschließen. Eine Spezialisierung in der Beobachtung auf nur einige wenige Verhaltenskategorien und Spielereignisse ist unter diesen Umständen ebenso wenig wahrscheinlich wie eine "psychische Sättigung" der Beobachtungs- und Urteilstätigkeit.

Im dritten Spiel ist die erste grobe Orientierung zu einem gewissen Abschluß gekommen: Die durchschnittliche Urteilsobjektivität schwankt - im großen und ganzen gesehen - um die bereits im zweiten Versuch erreichten Werte.

Eine Modifizierung dieser dominant intelligenzbestimmten Handlungs- und Urteilssequenz durch Wirkungen der sozialen Einstellungen nehmen wir in der I_3 -Gruppe nur im Übergang von der zweiten zur dritten Spielrunde an.

Im dritten Versuch beurteilen die S_1 -Vpn ihre Klassenkameraden in den personalen Dimensionen genauer als im zweiten Versuch, während die S_2 -Vpn keine weiteren Übungsfortschritte in diesen Dimensionen machen. Noch deutlicher ist die Diskrepanz zwischen den beiden S-Gruppen in den spielbezogenen Dimensionen; in diesem Urteilsbereich sind die Aussagen der S_1 -Vpn wesentlich fehlerhafter als im zweiten Versuch, die Urteile der S_2 -Vpn dagegen deutlich objektiver als bei der zweiten Versuchsteilnahme (vgl. Zusatztabelle 4 und 5, S.201).

Nach unserer Vorstellung wird in dem vergleichsweise geringen Unterschied zwischen den beiden I_3 -Gruppen ein inneres Verhältnis (Wechselwirkung) zwischen allgemeiner Intelligenz und sozialem Verhalten angezeigt, das wir im Ansatz auch schon vor der statistischen Bearbeitung des Materials erkennen konnten: Bei Kindern mit sehr geringer Intelligenz (I_3) ist auch die Variabilität des sozialen Verhaltens, insbesondere das Repertoire an gemeinschaftsfeindlichen Verhaltensweisen zugunsten des Orientierungs- und Suchverhaltens deutlich eingeschränkt. Unterschiede in der allgemeinen sozialen Einstellung und Haltung dieser Vpn werden erst bei mehrmaliger Wiederholung der Spiele transparent und dann auch häufiger in indirekten Hin-

weisen als in unmittelbar anschaulichen sozialen Interaktionen.

Als einen solchen Hinweis verstehen wir z. B. die oben berichtete Sequenz der Urteilsgenauigkeit, daß die sozial leistungsbereiten Kinder ihre optimalen Beurteilungen in den spielbezogenen Dimensionen nach einer geringeren Anzahl von Wiederholungen abgeben (2. Spiel) als die S_2 -Vpn. In diesem zeitlichen Vorsprung der sozial leistungsbereiten und sozial angepaßten Kinder macht sich m. E. ein fördernder Einfluß positiver Sozialerfahrungen auf die Urteilsgenauigkeit geltend. Die S_1 -Vpn lernen die Beantwortung der elementaren spielbezogenen Fragen schneller und besser als die S_2 -Vpn und sind deshalb auch früher als diese in der Lage, gezielte Beobachtungen über die persönliche Spielführung und den Spielstil, über Ausdrucksbewegungen und soziale Aktionen der Mitspieler anzustellen (leichte Verbesserung der Urteilsgenauigkeit in den personalen Dimensionen im dritten Spiel).

Im Gegensatz zu den I_1 - und I_3 -Gruppen ist der Verlauf des Beobachten- und Urteilen-Lernens innerhalb der Gruppe der durchschnittlich intelligenten Hilfsschüler (S_1 - I_2 vs. S_2 - I_2) ganz verschieden. Da wir die Beschreibung der grundverschiedenen Abfolge der einzelnen Urteilsleistungen dieser Intelligenzgruppe in der psychologischen Interpretation der S_1 - und S_2 -Lernkurven schon indirekt vorweg genommen haben⁵³⁾, können wir hier auf eine ausführliche Darstellung der einzelnen Unterschiede verzichten. Ergänzend fügen wir hinzu, daß sich die (grundverschiedene) Sequenz der Urteilsleistungen von I_2S_1 - und I_2S_2 -Vpn nicht ändert, wenn man anstatt aller 13 Fragen nur die personbezogenen Fragen 6 - 12 auswertet.⁵⁴⁾ Wir schließen daraus, daß sich S_1 und S_2 -Vpn der I_2 -Gruppe in ihren spielbezogenen Beurteilungen nicht signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Zusatztablelle 4 und 5).

Im Rahmen unseres Ansatzes einer intelligenzspezifischen Strebungsthematik und "Lerndynamik" interpretieren wir den verschiedenen Lernverlauf innerhalb der I_2 -Gruppe in dem bereits erwähnten Sinn, daß das Spiel- und Urteilsverhalten der durchschnittlich intelligenten Hilfsschüler (I_2) in besonderem Maße

von ihrer "allgemeinen" sozialen Haltung zu den Klassenkameraden determiniert ist. Wir meinen damit, daß diese Kinder weder genügend intelligent sind, um den Ehrgeiz zu besitzen, die vorgelegten Fragen möglichst perfekt zu beantworten ("Intelligenzkomplex"), noch "dumm" genug, um sich in zahlreichen Wiederholungen mühsam auf eine erste Ebene des Verstehens hinaufarbeiten zu müssen. So gesehen stehen sie unter dem geringsten inneren Leistungsdruck ("Anspruchsniveau") und begegnen deshalb den aktuellen Spielereignissen und sozialen Interaktionen ihrer Spielpartner "offener" als die I_1 - und I_3 -Vpn. Auf Grund ihrer hohen Sozialempfänglichkeit werden sie stärker als die intelligenteren und leistungsschwächeren Klassenkameraden von den aktuellen Geschehnissen in der Gruppe getroffen und reagieren vergleichsweise gefühlhafter.

Welche Gefühle und Affekte ausgelöst, welche Stellungnahmen bei der Beurteilung der Spieler provoziert werden, hängt dabei von den bisher erworbenen Sozialerfahrungen, genauer, von der sozialen Einstellung (S_1 , S_2) ab, die als Fazit dieser Erfahrungen auf die neue Spielsituation "übertragen" wird.

So ist es z. B. wahrscheinlich, daß die ängstlichen, passiven, im sozialen Kontakt gehemmten Hilfsschüler (S_2) die Spielsituation zunächst unter dem Aspekt einer möglichen sozialen Gefahr und Bedrohung erleben und ihre Aufmerksamkeit demgemäß auf die ganz persönlichen Reaktionen ihrer (stärkeren) Mitspieler richten (Anstieg der Urteilsleistungen in den Dimensionen 6 - 12 im zweiten Versuch); die selbstbewußten, aktiven, von ihren Klassenkameraden anerkannten Schüler (S_1) dagegen das Spiel primär als eine soziale Wettbewerbssituation begreifen, in der sie sich mit den Mitschülern in einer "Sache" - dem Beobachten und Beurteilen der in den Fragen 1 - 5 gelangten Spielereignisse - freundschaftlich messen (Anstieg der Urteilsleistungen in diesen Dimensionen im zweiten Versuch; s. dazu die Interpretation der S-Kurven, graphische Darstellung 1).

Wir schließen unsere Ausführungen über das intrapsychische Verhältnis zwischen den Persönlichkeitsvariablen I und S mit einer Zusammenfassung aller Versuchsergebnisse zur Hypothese 2 c ($I \times W$ und $S \times W$) ab. Wie vorausgesagt bestehen zwischen

den Persönlichkeitsvariablen I und S einerseits und der experimentellen Variablen "Wiederholung" andererseits statistisch gesicherte Wechselwirkungen. Entgegen der Prognose ist jedoch im ganzen gesehen (Wertung aller dreizehn Fragen) der Trainingserfolg der I_1 -Vpn nicht größer als bei den I_3 -Vpn (Zusatztable 3), die Lernleistung der S_2 -Vpn nicht geringer als die der S_1 -Vpn (Zusatztable 2). Psychologisch relevanter als der absolute oder relative Unterschied in der Größe des Übungsfortschritts sind die Diskrepanzen im Lernverlauf der einzelnen Untergruppen. 55)

Mögliche Ursachen für die erheblichen Lernunterschiede zwischen den Hilfsschülern sehen wir in der spezifischen (intelligenzbestimmten) Strebungsthematik (I_1 - und I_3 -Gruppe) und der verschiedenen Sozialempfänglichkeit (I_2 vs. I_1 und I_3) der einzelnen Untergruppen. Wir nehmen an, daß das "sich gegenseitig Kennen und Verstehen lernen" der Hilfsschulkinder eine andere Dynamik und einen anderen Rhythmus aufweist als bei durchschnittlich oder überdurchschnittlich intelligenten Schülern.

VIII. Die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung differenziert nach der Intelligenz, der sozialen Einstellung und dem Geschlecht der Kinder (Hypothesen 3 a, 3 b, 3 c und 3 d)

Bei der Diskussion über den Einfluß der Wiederholung auf die Urteilsgenauigkeit (Hypothesen 2 a, 2 b, 2 c) haben wir die Varianzen zwischen den Persönlichkeitsvariablen I, S und G (Tabelle 9 a, 9 b, 10 a und 10 b) zunächst ausgeklammert und eine gesonderte Darstellung dieser Ergebnisse im Zusammenhang mit der Prüfung der Hypothesen 3 a, 3 b, 3 c und 3 d in Aussicht gestellt. - Wir greifen jetzt das zurückgestellte Thema wieder auf und beziehen uns dabei ausdrücklich auf die statistisch signifikanten Wechselwirkungen zwischen den personalen Variablen und der experimentellen Variablen "Wiederholung" ($I \times G \times W$; $S \times W$, siehe Hypothese 2 c). Da die wichtigsten Ergebnisse über die Wirkung der personalen Variablen indirekt schon bei der ausführlichen Erörterung dieser Wechselwirkungen zur Sprache kamen, können wir uns in diesem achten Kapitel kurz fassen und uns auf die besondere Akzentuierung des personalen Aspekts der Urteilsgenauigkeit beschränken.

Vorausgeschickt seien einige statistische Erläuterungen zur Berechnung der Varianzen zwischen den Variablen I, G und S. Als Beispiel mag die Varianz "zwischen I" in der Varianzanalyse 9 a (S. 83) dienen. In dieser Varianzanalyse wird unser Kollektiv von 80 Hilfsschülern zunächst in zwei Hälften von je 40 Vpn. aufgegliedert: Die eine Hälfte dient als Stichprobe zur Bestimmung der Beurteilungsgenauigkeit im ersten Versuch, die andere Hälfte als Stichprobe zur Berechnung der Beurteilungsgenauigkeit im zweiten Versuch. In bezug auf die Variable I setzt sich jede Hälfte aus 12 Vpn. der Klasse I_1 und je 14 Vpn. der Klasse I_2 und I_3 zusammen. Während nun bei der Berechnung der bereits besprochenen Wechselwirkung $I \times W$ die Mittelwerte aller sechs Untergruppen (je drei I-Gruppen für den Versuch 1 und 2) miteinander verglichen werden, stützt sich die Berechnung der Varianz zwischen I lediglich auf die Mittelwerte von drei Gruppen: der Gesamt- I_1 -Gruppe (alle I_1 -Vpn. aus dem ersten und zweiten Versuch zusammen, in unserem Beispiel 24), der Gesamt- I_2 -Gruppe (28 Vpn.) und der Gesamt- I_3 -Gruppe (28 Vpn.). Durch diese Zusammenfassung aller Mitglieder der einzelnen I-Gruppen wird also von der Wiederholung abstrahiert, d. h., die mögliche Abhängigkeit der Merkmale I und W voneinander als Quelle der Variation nicht berücksichtigt.

In der Varianzanalyse 9 b stehen 73 Vpn. zur Verfügung, die so gruppiert sind, daß die Diskrepanz zwischen der Beurteilungsgenauigkeit im 1. Versuch und der Genauigkeit im 3. Versuch einer statistischen Prüfung unterzogen werden kann. Die angegebene Varianz zwischen I basiert hier also auf den Gruppenmittelwerten (I_1, I_2, I_3) des ersten und dritten Versuchs, wobei die Besetzung

der Zellen dieses Plans - mit Ausnahme der sieben fehlenden Vpn. - die gleiche ist wie in der Varianzanalyse 9 a. Analog wurden auch die angegebenen Varianzen zwischen I in den Analysen 10 a und 10 b, sowie auch alle Varianzen zwischen S und G berechnet. Es sind immer die "reinen" Gruppenunterschiede (zwischen I, zwischen S, zwischen G) auf die bei der Zusammenfassung aller Vpn. einer bestimmten Klasse - unter Vernachlässigung aller anderen, im Plan variierten Merkmale - abgehoben wird. Die Beziehung zwischen den reinen Gruppenunterschieden (I und S) und den in den graphischen Darstellungen 1 und 2 veranschaulichten Wechselwirkungen $I \times W_h$, bzw. $S \times W_h$ besteht demgemäß darin, daß die I- und S-Kurven, die auf der Intelligenz beruhende Variation unter dem Aspekt der Spielwiederholung wiedergeben.

Nach diesen statistischen Vorbemerkungen seien die einschlägigen Ergebnisse aus den Varianzanalysen 9 a, 9 b, 10 a und 10 b mitgeteilt: Alle vier Hypothesen werden in der empirischen Untersuchung im großen und ganzen bestätigt. Die Genauigkeit der Beurteilung variiert sehr deutlich mit der Intelligenz der Beurteiler, deutlich - wenn auch nicht in jeder Gruppierung des Materials - mit der sozialen Einstellung (Varianzanalysen 9 b und 10 b), sehr geringfügig mit dem Geschlecht der Kinder (höhere Wechselwirkung $I \times G \times W_h$, siehe Varianzanalyse 9 a). Zwischen Intelligenz und sozialer Einstellung selbst bestehen keine signifikanten Wechselwirkungen. ⁵⁶⁾

Wie sich die Quadratsummen zwischen I und S im einzelnen zusammensetzen, ist in großen Zügen schon aus den graphischen Darstellungen 1 und 2 ablesbar. Wenn wir dennoch mit wenigen Stichworten markante Teilergebnisse herausheben, so nicht, um etwas Neues zu sagen, sondern nur, um wichtige Ergebnisse des letzten Kapitels bei dieser Gelegenheit nochmals zusammenzufassen:

- 1) Mit zunehmender Zahl der Wiederholungen werden die Unterschiede (in der Genauigkeit der Beurteilungen) zwischen den drei I-Gruppen fortlaufend geringer; in der ersten Wiederholung verringern sich zunächst die Unterschiede zwischen der I_1 - und der I_2 -Gruppe, in der zweiten Wiederholung die Unterschiede zwischen allen drei Gruppen. Der Trend der Urteilsleistungen auf einen zentralen Wert hin kommt in der Sequenz der spielbezogenen Urteile wesentlich deutlicher zum Ausdruck als in der Sequenz der personalen Beurteilungen. Der zentrale Wert liegt im Bereich der durchschnittlichen Urteilsgenauigkeit der I_2 -Gruppe, (siehe graphische Darstellung 2, Durchschnittskurven).
- 2) In keiner der bisher referierten Varianzanalysen ist eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen den Variablen I und S stati-

stisch nachweisbar. (Hypothese 3 d).

Eine psychologische Erläuterung dieses Sachverhalts haben wir indirekt schon bei der post hoc Spekulation über die Wechselwirkung $I \times W$ vorgenommen (siehe Hypothese 2 c, Seite 97 bis 109), wenn wir dort auch nicht ausdrücklich auf die Ergebnisse der einschlägigen varianzanalytischen Berechnungen hingewiesen haben. Wie erinnerlich, haben wir dargelegt, daß in der I_1 - und der I_3 -Gruppe die Wirkung der sozialen Einstellung auf die Beurteilungsgenauigkeit vergleichsweise gering, in der I_2 -Gruppe dagegen von erheblicher Bedeutung ist. Mathematisch-statistisch gesehen heißt das, daß der Unterschied in der durchschnittlichen Fehlerzahl zwischen den drei I-Gruppen von der sozialen Einstellung der (verschieden intelligenten) Vpn. nicht eindeutig abhängt. Zwar ist die (starke) Wirkung der Variablen S auf der I_2 -Stufe von der (geringen) Wirkung auf der I_1 - und I_3 -Stufe deutlich verschieden, jedoch unterscheiden sich die beiden Extremgruppen I_1 und I_3 selbst in dieser Hinsicht nicht von einander.

Wenn wir auch nicht glauben, daß die deutlich verschiedenen Anfangsleistungen von S_1 - und S_2 -Vpn. (I_1 - und I_2 -Stufe) und der grundverschiedene Lernverlauf von durchschnittlich intelligenten S_1 - und S_2 -Hilfsschülern (I_2 -Stufe) "psychologisch zufällig" sind, so unterscheiden sich insgesamt gesehen die Gruppenmittelwerte der einzelnen $I \times S$ -Kombinationen doch nicht deutlich genug von einander, um die O-Hypothese (die Wechselwirkungen zwischen I und S sind nicht signifikant größer als die Zufallsvariation) zu verwerfen. Das Resultat des varianzanalytischen Rechengangs, der alle möglichen Gruppenunterschiede einschließt, muß daher eine im Verhältnis zur Streuung "innerhalb" zu geringe Varianz "zwischen" $I \times S$ sein.⁵⁷⁾

In der Absicht, das vorgegebene Material noch differenzierter nach möglichen Unterschieden zwischen S_1 - und S_2 -Vpn. zu durchforschen, haben wir eine neue Gruppierung des Materials vorgenommen und eine neue Varianzanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Prozentvarianzanalyse seien als Anhang den zuvor berichteten Resultaten hinzugefügt.

Unsere Überlegungen vollzogen sich in folgenden Schritten: Wenn sich S_1 - und S_2 -Vpn. vor allem in dem Grad der "Ichhaftigkeit" bzw. dem Grad der sozialen Kooperation und Rücksichtnahme voneinander unterscheiden, dann müßte sich dieser Verhaltensunterschied ganz besonders in der Häufigkeit der "Tendenzurteile"

in den "kritischen" - für nicht korrekte "Image-Verbesserungen" besonders empfindlichen - Dimensionen 3, 5, 8, 10 und 11 niederschlagen (siehe dazu Tabelle 7 a, Seite 76; Verhältnis von W_1 - zu W_2 -Fehlurteilen).

Wir haben diese Annahme in der Form nachgeprüft, daß wir den prozentualen Anteil der Tendenzurteile an der Gesamtfehlerzahl (1. und 2. Wiederholung zusammengekommen) für die intelligenteren Hilfsschüler (I_1 - und I_2) der S_1 - und S_2 -Gruppe berechneten und zwar für Jungen und Mädchen getrennt. Die Bedeutsamkeit des Unterschiedes zwischen den Gruppenmittelwerten der vier Kombinationen (S_1 - S_2 ; Jungen-Mädchen) haben wir varianzanalytisch (2 x 2-Plan; Prozentvarianzanalyse) bestimmt.

Tabelle 13: Tendenzurteile der intelligenteren Hilfsschüler (I_1 , I_2) im zweiten und dritten Versuch (Wiederholung); Prozentvarianzanalyse, 2 x 2 Plan, 49 Vpn., nach dem Geschlecht und der sozialen Einstellung differenziert.

Variation	Quadrats.	df	mittl. Quadr.	F-Signifikanz
Zwischen S	1059	1	1059	7.06 s-ss (7.23)
Rest	78	2	39	0..
Total	785	48		

Das Ergebnis bestätigt unsere Vermutung: Intelligenterer Hilfsschüler aus dem S_2 -Kollektiv beurteilen das Verhalten der Spieler in den kritischen Dimensionen 3, 5, 8, 10 und 11 wesentlich voreingenommener, d. h. nach Maßgabe ihrer gefühlsmäßigen Nähe zu dem (den) Beurteilten als Vpn. aus dem S_1 -Kollektiv. Sie begünstigen sich selbst bzw. ihre gewählten Spielkameraden und benachteiligen den Mitspieler bzw. ihre abgelehnten Spielkameraden. Die weitverbreitete Meinung, daß Mädchen im allgemeinen affektiver urteilen als Knaben, wird durch diese Analyse nicht verifiziert.

IX. Die sozialen Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteils-
genauigkeit (Hypothesen 3 e, 4, 5 a, 5 b, 5 c und 5 d)

a) Die statistische Prüfung der Hypothesen

In der bisher durchgeführten Auswertung des Fragebogens haben wir folgende Stationen passiert:

- 1) Die Abhängigkeit der Urteilsgenauigkeit von der Komplexität (Enge-Weite; eindimensional-mehrdimensional) und der Qualität ("Sach- und Ereigniswahrnehmung"- "Personwahrnehmung") des erfragten Verhaltens
- 2) die Wirkung der Wiederholung auf die Urteilsgenauigkeit, insbesondere die Wechselwirkung der Wiederholung mit den personalen Determinanten (I, S.G.),
- 3) schließlich die Wirkung der personalen Kräfte selbst.

Die jetzt noch offenen Fragen beziehen sich auf die Wirkung der sozialen Beziehungen zwischen den Spielteilnehmern (Hypothese 4), auf die per Instruktion zugeteilten Rollen (Hypothesen 3 e, 5 a) und auf die während des Spiels selbst entstandenen "natürlichen" Bedingungen der Beurteilungsge-nauigkeit (Hypothesen 5 b, 5 c, 5 d, 6 a und 6 b).

Wir beginnen mit der Prüfung der Hypothesen 4 und 5 a (Partnerbeziehungen bzw. Spielrollen) und können in diesem Zusammenhang auch die bislang zurückgestellte Hypothese 3 e (Wechselwirkung der personalen mit den sozialen Variablen; $I \times R$, $I \times B$, $S \times R$, $S \times B$) mit einbeziehen. Um den Faktor "Wiederholung" - von dessen Wirksamkeit wir uns inzwischen überzeugen konnten - unter Kontrolle zu halten, gehen wir von den Ersturteilen (1. Versuchsteilnahme) aus.

Wir differenzieren die Fehlurteile zunächst danach, ob sie von Spielern oder Zuschauern abgegeben wurden (zwischen R) und berücksichtigen bei dieser Unterteilung zusätzlich auch noch die Art der Gefühlsbeziehung (soziometrische Wahlen) zwischen dem Urteiler und den beurteilten Spielern) (W_1 - oder W_2 -Beziehung). 58)

Diese vier Gruppen unterscheiden wir noch nach der Intelligenz (I_1 , I_2 , I_3) und nach der sozialen Einstellung (S_1 - S_2) und erhalten auf diese Weise einen Plan mit 24 verschied-

denen Blöcken (2 x 2 x 3 x 2-Kombinationen). Die Anordnung kommt einem Austausch der Variablen G und Wh (siehe Varianzanalyse 9 a und 9 b, Seite 83 und 84) gegen die Variablen R und B gleich.

In Tabelle 14 sind die Ergebnisse des ersten Teilplans (siehe Anmerkung 58) zur Prüfung der sozialen Determinanten R und B zusammengestellt. Die Berechnung der Variation zwischen R basiert auf den Gruppenmittelwerten der Verlierer (Spielerrolle) und der Zuschauer. ⁵⁹⁾

Tabelle 14: Spielrolle (Spieler - Zuschauer) und Partnerbeziehungen (positive - negative soziometrische Wahl) als mögliche Determinanten der Beurteilungsgenauigkeit; varianzanalytische Auswertung eines 2 x 2 x 3 x 2-Planes mit 74 Vpn.

Variation	Quadrats.	df	mittl. Quadr.	F-Signifikanz
Zwischen R	1.84	1	1.84	0..
Zwischen B	4.54	1	4.54	1.01
Zwischen I	52.67	2	26.33	5.84 s.s.
Zwischen S	46.95	1	46.95	10.41 s.s.
R x B	4.64	1	4.64	1.03
I x S	7.46	2	3.73	0..
I x R	3.28	2	1.64	0..
I x B	4.90	2	2.45	0..
S x R	1.54	1	1.54	0..
S x B	2.53	1	2.53	0..
I x S x B	15.15	2	7.58	1.68
I x S - R	30.59	2	15.29	3.37 s.
S x R x B	2.83	1	2.83	0..
I x R x B	22.70	2	11.35	2.52
Total	449.96	73		

In bezug auf die Hypothesen 3 e, 4 und 5 a haben die in der Tabelle 14 dargestellten Ergebnisse die Bedeutung einer Verifikation: Die Beurteilungsgenauigkeit variiert weder mit der Spielrolle (Rolleninstruktion; Hypothese 5 a) noch mit der Art der Gefühlsbeziehungen (soziometrische Wahlen; Hypothese 4) zwischen Urteiler und beurteilten Klassenkameraden; entsprechend der Hypothese 3 e sind die einfachen Wechselwirkungen zwischen personalen und den "sozialen" Variablen (I x R, I x B; S x R, S x B) nicht signifikant.

Bevor wir eine psychologische Interpretation der (statistisch nicht signifikanten) Variation zwischen R und B versuchen, wollen wir zunächst noch die signifikante Wechselwirkung $I \times S \times R$ (siehe Tabelle 14) einer näheren Betrachtung unterziehen. Wir gehen dabei - ebenso wie bei der Darstellung der Wechselwirkung $I \times Wh$ und $S \times Wh$ von den Mittelwerten (Zahl der Fehlurteile bei Auswertung aller 13 Dimensionen des Fragebogens) der entsprechenden Merkmalskombinationen aus.

Tabelle 15: Variation der Urteilsgenauigkeit mit der Spielrolle (R), der Intelligenz (I) und der sozialen Einstellung (S) der Vpn; Tabellenauszug zur Berechnung der Wechselwirkung $I \times S \times R$ (Gruppenmittelwerte) aus der in Tabelle 14 dargestellten Varianzanalyse.

Rolle	Soziale Einstellung						
	S_1			S_2			
	I_1	I_2	I_3	I_1	I_2	I_3	Summe
Spieler	3.50	6.58	7.17	6.92	6.58	8.50	39.25
Zuschauer	5.50	4.50	8.75	7.25	7.88	7.95	41.83
Summe	9.00	11.08	15.92	14.17	14.46	16.45	81.08

Wegen der im allgemeinen recht geringen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppenmittelwerten beschränken wir uns auf einige Hinweise, die aus Tabelle 14 nicht unmittelbar entnommen werden können:

- 1) Die Variation der Beurteilungsgenauigkeit mit der Rolle ist bei den intelligenteren Hilfsschülern (I_1 und I_2) größer als bei den besonders leistungsschwachen Kindern (I_3).
- 2) Der Unterschied in der Beurteilungsgenauigkeit zwischen Spielern und Zuschauern ist innerhalb der S_1 -Gruppe größer als innerhalb der S_2 -Gruppe.

- 3) Seinem Vorzeichen nach (mehr oder weniger Fehler der Zuschauer bezogen auf die Spieler) ist der Unterschied in der durchschnittlichen Fehlerzahl zwischen den einzelnen Untergruppen lediglich auf der I_1 -Stufe gleich (Zuschauer urteilen weniger zutreffend als Spieler); innerhalb der I_2 - und I_3 -Gruppe ändert sich die Richtung der Abweichung mit der sozialen Einstellung der Vpn.
 - 4) Die Urteile, die in der Zuschauerrolle abgegeben werden, sind im allgemeinen weniger objektiv als die Urteile der Spieler; die große Ausnahme bilden die I_2 -Vpn. aus dem S_1 -Kollektiv, die in der Spielerrolle auffallend ungenau, in der Zuschauerrolle am zutreffendsten von allen Gruppen überhaupt urteilen.
- b) Psychologische Interpretationen der rollenbedingten Variation der Urteilsgenauigkeit (Zwischen R)

Wollte man die Interpretation der Wirkung von R ausschließlich auf die Tabelle 14 stützen, so könnte man es sich sehr einfach machen. Die Varianz zwischen R ist nicht signifikant, die einfachen Wechselwirkungen gleichfalls nicht, also wird die allgemeine Anschauung, daß Hilfsschüler zu einem geordneten Rollenspiel unfähig sind, durch die Resultate unserer Varianzanalysen voll und ganz bestätigt. Spontane Umstrukturierungen der Aufgaben, der Ziele, der Positionen in einer Gruppe gelingen nicht wegen der erhöhten Rigidität der Grenzen und so scheint es das unabänderliche Geschick dieser Kinder zu sein, immer und unter allen denkbaren sozialen Umständen die gleiche, nämlich ihre ureigene "Rolle" (als leistungsbehinderte, unselbständige und wenig angepaßte Gruppenmitglieder) spielen zu müssen.

Derartige allgemeine Thesen sind ebenso richtig, wie die Beobachtungen, die ihnen vorausgehen, systematisch und die Methoden der Materialaufbereitung und Materialauswertung differenziert sind. Wir wollen sie auch hier "im allgemeinen" nicht anzweifeln, sondern nur darauf hinweisen, daß sie Gültigkeit nur auf einem bestimmten Niveau der "Kollektivität" haben. "Hilfsschüler als solche" sind unter differentiell-psychologischem Aspekt ebenso wenig auszumachen, wie unter dem feldtheoretischen Aspekt "die Fähigkeit" zum Rollenspiel besteht. Was experimentell nachprüfbar ist und was wir in unserer Untersuchung tatsächlich nachgeprüft haben,

ist lediglich die Wirkung einer ganz bestimmten Rolleninstruktion in einer ganz konkreten Spielsituation, die von Hilfsschülern mit jeweils besonderer individueller Eigenart (I, S, G) gestaltet wird.

Im Prozeß der Varianzanalyse werden Rechenoperationen auf verschiedenen Ebenen der Kollektivität durchgeführt. So werden zur Berechnung der Varianz zwischen R nur zwei Gruppenmittelwerte (Spieler - Zuschauer) miteinander verglichen, dagegen zur Berechnung der Wechselwirkung I x S x R 12 Gruppenmittelwerte aus dem gleichen Rohmaterial aufeinander bezogen (Tabelle 15). Die verschieden differenzierte Gruppierung des gleichen Materials führt zu Ergebnissen, die, wären sie auf dem gleichen Niveau der Kollektivität zustande gekommen, als widersprüchlich bezeichnet werden könnten: Bei "makroskopischer Betrachtung" d. h. bei ausschließlicher Berücksichtigung der Rollen als solcher, sind keine Wirkungen der Variablen R nachweisbar; bei "mikroskopischer Betrachtung", d. h., bei Berücksichtigung der Tatsache, daß die Rollenträger zugleich auch verschiedenen intelligente und verschieden leistungsbereite Kinder sind, lassen sich Wechselwirkungen zwischen den personalen Variablen und dem Rollenspiel nachweisen.

Welche Betrachtungsweise man zur Erschließung einer vorgegebenen Realität wählt, wird von der Fragestellung und dem Ziel der Untersuchung abhängen. In der vorliegenden Untersuchung ist es ein wesentliches Anliegen, gerade die interindividuellen Unterschiede zwischen Hilfsschülern im Bereich der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung aufzufindig zu machen. Aus diesem Grund soll neben einer allgemeinen Erklärung für die geringe Rollendifferenzierung auch eine psychologische Interpretation der einzelnen Gruppenunterschiede (Tabelle 15) versucht werden.

Wir glauben, daß für die im ganzen gesehen geringe Wirkung der Variablen R vor allem zwei personale Bedingungen maßgebend sind: Die anfängliche Leistungseinstellung zahlreicher Kinder gegenüber dem Spiel (bei S_1 -Vpn. stärker als bei S_2 -Vpn.) und - mit zunehmender Zahl der Spielwiederholungen - das starke Geltungs- und Machtstreben "unkameradschaftlicher" Spielteilnehmer (vor allem der S_2 -Zuschauer).

Diesen psychischen Kräften schreiben wir es in erster Linie zu, daß sich die Rolleninstruktion in so geringem Maß differenzierend auf das Spielverhalten und die Beurteilungsgenauigkeit auswirkt. Die von außen vorgenommene "künstliche" Rollenverteilung schlägt weder in den zu "Arbeitsgruppen" umstrukturierten Spielgruppen (S_1 -Mitglieder; Leistungseinstellung) noch in den Gruppen mit einer "Aggressions"- bzw. "Submissionsproblematik" (S_2 -Mitglieder; Dominanzstreben bzw. passive Ausgliederung) an und führt deshalb auch zu keiner grundsätzlichen Verschiedenheit der

(inneren und äußeren) Position von Spielern und Zuschauern.

In der Terminologie der Gestaltpsychologie könnte man von einer Einbettung objektiv verschiedener Elemente in den gleichen übergeordneten Sinnzusammenhang sprechen. Die vorgegebenen soziologischen Elemente (Rollen) gleichen sich - nach Maßgabe der gruppenspezifischen inneren Rahmenbedingungen (S_1 , S_2) - einander an und figurieren nicht mehr als getrennte, eigenständige Gebilde. ⁶⁰⁾

Wir stellen uns die Rahmenbedingungen als "natürliche Grenzen" vor, die von den Vpn. unter den gegebenen Umständen nicht überschritten werden können. Innerhalb der von den Barrieren einge- faßten Regionen ist eine Ausrichtung des sozialen Verhaltens und der sozialen Wahrnehmung nach den vorgegebenen Rollenposi- tionen nur ansatzweise möglich. Man kann deshalb sagen, daß die Rahmenbedingungen als die für Spielgestaltung und soziale Wahr- nehmung letztlich entscheidenden personalen Kräfte sich weit- gehend umweltstabil verhalten.

Wir sind nicht der Meinung, daß sich die geringe Plastizität dieser fundamentalen sozialen Einstellungen mit so pauschalen (deskriptiven) Begriffen wie fehlendes normatives Bewußtsein, Autismus oder Profilschwäche (Kooperationsschwäche) befriedigend aufhellen läßt. Psychologisch ergiebiger, d. h., näher an die Ursprungsstelle des Phänomens selbst heranrückend, erscheint uns der feldtheoretische Ansatz, der die Ursachen für die bekannten Intelligenzdefekte, in den dynamischen und stofflichen Eigen- schaften (z. B. der "Flüssigkeit") der "inneren Systeme" sieht.

Das spielerische, jedoch nichtsdestoweniger an feste Regeln ge- bundene Agieren in einer Rolle hat notwendig zur Voraussetzung, daß man seine (egoistischen) Antriebe und Gefühlsregungen in den von der Rolle vorgezeichneten Bahnen kanalisiert, wobei der beson- dere "Reiz" darin besteht, aus letzten Endes unverbindlichen, auf einer "Irrealitätsebene" stattfindenden Handlungen realen per- sönlichen Gewinn zu ziehen. Um das zu bewerkstelligen, müssen die Rollenspieler einen psychischen Schwebezustand über längere Zeit aufrecht erhalten, von dem aus ein rascher Wechsel der Realitäts- ebenen möglich ist. Gelingt dies nicht, wird das Spiel entweder "tierisch ernst" oder zur reinen Darstellung.

Nach diesen beiden Extremen hin entwickelt sich das Spielgeschehen in den meisten Gruppen: In den leistungsorientierten Gruppen (S_1) auf ein bloßes Mimen der Rollen, indem die äußere Haltung von Spieler (Aktivität) und Zuschauer (Passivität) pro forma eingenommen, die Aufmerksamkeit jedoch nach außen, d. h. auf Vl. und Protokollanten, gerichtet wird; in den Gruppen mit einer Majorität asozialer und antisozialer Kinder (S_2) in Richtung auf einen Zerfall der Rollenstruktur, indem die Zuschauer aktiv in das Spiel eingreifen und der ganzen Gruppe eine spielfremde Thematik (Macht- und Geltungsstreben) aufzwingen.

Gemessen an dem Kriterium der Beurteilungsgenauigkeit ist die Nivellierung der Rollentätigkeit in den S_2 -Gruppen im ersten Spiel noch vollkommener als in den S_1 -Gruppen (Tabelle 15). Im Gegensatz zu den S_2 -Zuschauern, die zwar durch ihre undisziplinierten Eingriffe in das Spielgeschehen den Rollenaufbau des Spiels zerstören, jedoch gerade dadurch alle Aktionen der Spieler mit großem persönlichem Engagement verfolgen, bilden die S_1 -Zuschauer (vor allem die I_1 - oder I_2 -Vpn.) nicht selten eine "out-group". Solche ausgegliederten Kleinstgruppen beobachten das Spielgeschehen vor allem unter dem Aspekt der späteren Befragung (Leistungseinstellung der I_1 -Vpn.) oder gehen ganz aus dem Feld, wenn sie den Spielaktionen intellektuell nicht mehr folgen können (I_2 -Vpn.). In beiden Fällen werden dann Vl. und Protokollanten - wenn auch aus ganz verschiedenen Motiven - wichtige Bezugspersonen des sozialen Feldes. Die ehrgeizigen, leistungsbereiten Vpn. achten vor allem darauf, es den Erwachsenen "recht zu machen". Vl. und Protokollanten werden "angepeilt", um das eigene Verhalten richtig einzustellen, wobei es das unausgesprochene Ziel ist, den eigenen Leistungen eine gute Bewertung zu sichern. Den leistungsschwächeren Schülern (I_2) ist die unbekannte "interessante" Protokolltätigkeit des Vl. und der Protokollanten ein äußerer Anlaß, vom Spiel abzuschweifen; sie erhält die Valenz einer "Ersatzhandlung" für die zu anstrengende Beobachtung des Spielverlaufs.

Auch an dieser Stelle haben wir Veranlassung, darauf hinzuweisen, daß Hilfsschüler ohne eine gewisse affektive Beteiligung die vermuteten Bestleistungen nicht erreichen. Die Gültigkeit dieser Behauptung wird allerdings dadurch eingeschränkt, daß die intelligentesten S_1 -Zuschauer (I_{S_1}) immer noch objektiver urteilen als die aktiveren S_2 -Zuschauer der gleichen Intelligenzstufe (siehe Tabelle 15). Stärke innere und äußere Anteilnahme an dem Spielgeschehen ist eine fördernde Bedingung für die Urteilsgenauigkeit offenbar nur dann, wenn die Aktivität in den Dienst der ganzen Gruppe gestellt wird, d. h., der von der Gruppe betriebenen Sache, dem Spiel, zugute kommt.

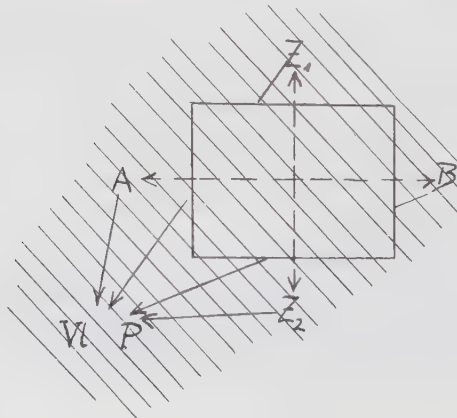
Dieser Fall ist unserer Meinung nach am ehesten bei der I_2 -Gruppe des S_1 -Kollektivs gegeben. Abweichend von allen anderen Zuschauern urteilen die Mitglieder dieser Gruppe in der Zuschauerrolle deutlich genauer als in der Spielerrolle. Ihre Haltung ist die einer hinweisenden, beratenden Aktivität, die dem Niveau des Spiels zugute kommt und - bei gleichmäßiger Verteilung - auch die Spiel-

laune der Akteure kräftig fördert. Es besteht hier ansatzweise eine echte Rollenspezialisierung, die das Gruppenspiel in Gang hält und ein Auseinanderfallen der Gruppe verhindert.⁶¹⁾

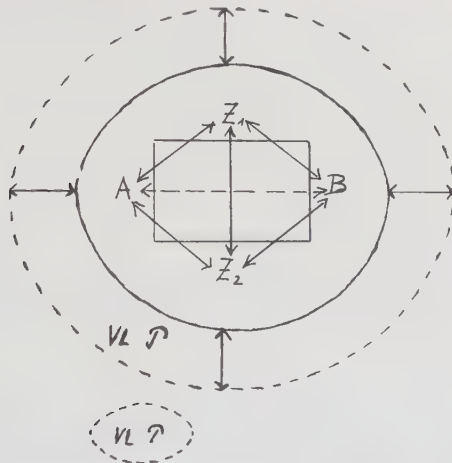
Trifftige Gründe anzugeben, warum gerade in der S_1I_2 -Gruppe die Rollenspezialisierung schon ansatzweise im ersten Spiel gelingt, ist nicht leicht. Am plausibelsten erscheint uns noch die Erklärung, die wir schon bei der Interpretation der Wechselwirkung $I \times Vh$ (Seite 107) angedeutet haben: die verhältnismäßig große Offenheit und Unvoreingenommenheit dieser Kinder. In bezug auf ihr Verhalten in der Zuschauerrolle präzisieren wir diese allgemeine Aussage dahingehend, daß die I_2 -Vpn gegenüber den Spielern eine doppelte Aufgabe erfüllen: als Kritiker der I_1 -Vpn und als Helfer der I_2 -Vpn. Ihrer Intelligenz nach sind sie ("noch") intelligent genug, um sich ein sachverständiges Urteil über die Spielführung der I_1 -Vpn bilden zu können - insbesondere über die möglichen Chancen und über die Anwendung der Spielregeln - andererseits ("schon") ausreichend überlegen, um den I_2 -Vpn als Berater behilflich zu sein. Durch diese zweifache Bindung erliegen sie am wenigsten der Gefahr, sich über das "dumme" Spiel der anderen zu langweilen oder zu ärgern (wie zahlreiche I_1 -Zuschauer) oder wegen intellektueller Überforderung aus dem Felde zu gehen (wie zahlreiche I_2 -Zuschauer). Sind die I_1 -Vpn die prädestinierten Spieler (weil sie nur in dieser Rolle ihre Intelligenz voll entfalten können), so sind die I_2 -Vpn in unseren Versuchen die idealen Zuschauer und besten Beobachter.

In den folgenden drei topologischen Darstellungen weisen wir auf wichtige dynamische Momente im Lebensraum von S_1I_1 - und S_1I_3 -Zuschauern (Schema 1), von S_2I_1 (Schema 2) und von S_1I_2 -Zuschauern (Schema 3) hin.

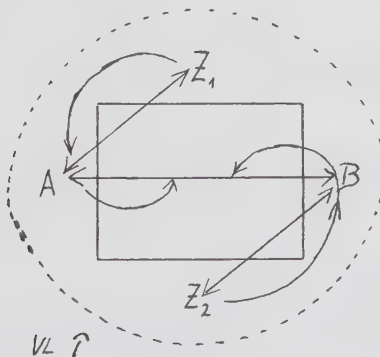
Schema 1: Topologische Darstellung der sozialen Situation in einer typischen S_1 -Spielgruppe von einem passiven, dominant autoritätsbezogenen S_1I_1 - oder S_1I_2 -Zuschauer aus gesehen. Im soziologischen Aspekt: Zwischenmenschliche Bezugsform des "Nebeneinanderns".⁶²⁾



Schema 2: Topologische Darstellung der sozialen Situation in einer typischen S_2 -Spielgruppe von einem aktiven, dominant partnerbezogenen S_2I_1 -Zuschauer aus gesehen. Im soziologischen Aspekt: Zwischenmenschliche Bezugsgestalt des "Gegeneinanders".



Schema 3: Topologische Darstellung der sozialen Situation in einer typischen S_1 -Spielgruppe von einem aktiven, dominant spielbezogenen S_1I_2 -Zuschauer aus gesehen. Im soziologischen Aspekt: Zwischenmenschliche Bezugsgestalt des "Miteinanders".



Wir erläutern die in den Schemata dargestellten sozialen Verhältnisse, indem wir - methodisch nicht ganz richtig, für das Verständnis der ganzen Situation jedoch, wie wir annehmen, förderlich - die Daten aus dem Lebensraum der Zuschauer durch ein

ge von "außen" vorgenommene erklärende Hinweise ergänzen (soziologischer Aspekt; Perspektive des V1 und der Protokollanten als "äußere" Beobachter des Geschehens).

In Schema 1 sind die Spieler A und B verhältnismäßig intelligente Hilfsschüler (I_1), die Zuschauer besonders leistungsschwache Kinder (I_3); die Darstellung ist - mit einer geringfügigen Ergänzung (gestrichelte Linie zwischen Z_1 und Z_2) - auch für die umgekehrte soziale Konstellation gültig: Die Spieler sind I_3 -Vpn, die Zuschauer, Z_1 und Z_2 , intelligente Klassenkameraden.

V1. und Protokollanten (P) sind zwar räumlich gesehen Außen-seiter, unter psychologischem Aspekt jedoch die wichtigsten, zentralen Personen der sozialen Situation. Das Spiel (gestrichelte Linie zwischen A und B) wird als eine Art Leistungsprüfung aufgefaßt, in der man sich auszeichnen oder "unangenehm auffallen" kann. Binnenkontakte mit den Spielern A und B haben eine geringe Valenz; intelligentere Zuschauer (I_1) fühlen sich über die (weniger tüchtigen) I_3 -Spieler erhaben und stellen auf dieser Basis ein stillschweigendes Einverständnis untereinander her (gestrichelte Linie zwischen Z_1 und Z_2). Die schräge Schraffierung kennzeichnet die fehlende Rollendifferenzierung der Spielgruppe. Die Spielpartner werden als "Nebenleute" erlebt, allenfalls als mögliche Konkurrenten für eine gute "Benotung" (Pfeile von allen Gruppenmitgliedern zum V1 und den Protokollanten). V1 und Protokollanten sind erlebnismäßig unmittelbar in das Geschehen einbezogen.

In Schema 2 sind die Spieler durchschnittlich intelligente (I_2) oder besonders leistungsschwache Hilfsschüler (I_3). Die Zuschauer sind den Spielern intellektuell überlegen (I_1 , bzw. I_2 -Vpn), so daß ein gewisses Gefälle im Spielniveau zwischen Spielern und Zuschauern besteht.

Die Gruppenmitglieder werden als Widersacher und Rivalen erlebt, gegen die es sich zu behaupten und durchzusetzen gilt (Pfeile, jeder gegen jeden). Das Spielgeschehen als solches (gestrichelte Linie zwischen A und B) ist - ebenso wie in Schema 1 - zweitrangig und dient bestenfalls als Mittel der Auseinandersetzung: Es wird versucht ohne Rücksicht auf die anderen Gruppenmitglieder, soviel Einfluß wie möglich auf die

Spielgestaltung auszuüben, wobei sich die Spieler vorwiegend in der Defensive, die Zuschauer in der Offensive befinden. In kritischen Situationen drohen die Verbalinjurien gelegentlich auch in einen handgreiflichen Streit auszuarten.

In diesem Stadium der sozialen Enthemmung sind Vl und Protokollanten unerwünschte Kontrollpersonen, die einer Fortsetzung des Streits mit rein körperlichen Mitteln (Rauferei) im Wege stehen (Zone zwischen den beiden Ringen mit Pfeilen gegen den inneren Ring). Es besteht das Bestreben, den Handlungsspielraum soweit wie möglich auszudehnen (Pfeile vom inneren Ring zum äußeren Ring) und die Erwachsenen an die Pheripherie des sozialen Feldes zurückzudrängen und auszuschließen (Pfeile vom inneren Ring gegen den Vl und die Protokollanten und gestrichelte Position des Vl und der Protokollanten außerhalb des äußeren Ringes).

In Schema 3 ist das soziale Feld klar in zwei Parteien gegliedert, die in den Grenzen der vorgegebenen Spielregeln und Rollen freundschaftlich um den Sieg in einem Gesellschaftsspiel miteinander wetteifern. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht das Spiel selbst (durchgezogene Linie zwischen A und B), an dem auf dem Umweg über eine direkte Hilfe (wenn die Spieler I_3 -Vpn sind) oder einer sachverständigen, kritischen Beratung (wenn die Spieler ein gleiches oder höheres Spielniveau als die Zuschauer haben) Anteil genommen wird (in dem Schema durch die gebogenen Pfeile zum Spielfeld hin dargestellt). Das Vorrecht der durch die Instruktion eingesetzten Spieler A und B auf eine eigene Spielgestaltung wird weitestgehend anerkannt, so daß innerhalb jeder Partei eine deutliche Rollenspezialisierung besteht. Die Gegenpartei wird nicht als "Feind" angesehen sondern als zum Spielen notwendige Teilgruppe, die im Interesse eines reibungslosen, spannenden Spiels gelegentlich unterstützt werden darf (gestrichelter Pfeil zwischen Z_2 und A). Gegenüber dem Vl und den Protokollanten wird eine Haltung freundlicher Neutralität eingenommen (markiert durch die gestrichelte Linie um die Spielgruppe). Die Erwachsenen sind zwar Außenseiter, können jedoch bei schwierigen Regelauslegungen befragt werden.

- c) Psychologische Interpretation der auf den unterschiedlichen Partnerbeziehungen beruhenden Variation der Urteilsgenauigkeit (Zwischen B)

Vor der endgültigen Formulierung unserer Hypothese über den Einfluß der Gefühlsbeziehungen (Hypothese 4) haben wir einen naheliegenden Vorbehalt geltend gemacht, der an dieser Stelle wiederholt sei: Nur dann, wenn die laut Vortest (Soziogramm) zwischen den einzelnen Partnern der Spielgruppe vorhandenen Gefühlsbeziehungen (gegenseitige positive und negative soziometrische Wahlen) im Verlauf des Spiels auch tatsächlich in der erwarteten Weise in Kraft treten, kann damit gerechnet werden, daß die Beurteilungsgenauigkeit mit dem persönlichen Verhältnis zwischen Beurteiltem und Beurteiler variiert. Werden dagegen die vor Spielbeginn angezeigten persönlichen Bindungen oder Feindschaften durch aktuelle, situationsspezifische Kräfte modifiziert, aufgehoben oder gar in ihr Gegenteil verkehrt, so ist im ganzen gesehen auch kein bedeutender Einfluß der abgegebenen Wahlen auf die Urteilsgenauigkeit anzunehmen.

Die varianzanalytische Auswertung des empirischen Materials kann als Nachweis für die Berechtigung dieses Vorbehalts angesehen werden: Positiv gewählte Spieler werden nicht objektiver beurteilt als abgelehnte.⁶³⁾

Den Vorüberlegungen entsprechend schränken wir die psychologische Interpretation dieses Ergebnisses auf die Frage ein, aus welchen Gründen das im Soziogramm ermittelte Gefühlsverhältnis zwischen den Vpn in der konkreten Spielsituation so wenig valid ist. Wir unterstellen damit, daß auch bei einer angemesseneren statistischen Bearbeitung des Materials keine signifikante Wirkung der Variablen "Partnerbeziehung" hätte nachgewiesen werden können. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, gehen wir bei der varianzanalytischen Prüfung der aufgestellten Hypothesen lediglich von der Zahl der unzutreffenden Urteile aus und lassen die Art der Abweichung von dem "richtigen" Urteil unberücksichtigt. Mit dem Verzicht auf eine vollständige Fehleranalyse begeben wir uns der (theoretischen) Möglichkeit, für ganz bestimmte Klassen von Fehl-

urteilen (z. B. für unzutreffende "Neutralitätsurteile" die zugehörigen psychischen Mechanismen (z. B. "effect of leniency") unmittelbar aufzuzeigen. Wir können deshalb nicht mit Sicherheit ausschließen, daß bei differenzierter Behandlung des Materials durchaus Wirkungen der Variablen "Partnerbeziehung" sichtbar geworden wären.

So ist etwa daran, daß die Zuschauer positiv gewählte Gewinner (W_1) in einigen, ganz bestimmten Dimensionen mit positiver Valenz (z. B. in den Dimensionen 5, 10 und 11; s. dazu Tabelle 7 a systematisch überschätzen, abgelehnte Gewinner (W_2) in Dimension 3 und 8 falsch (zu ungünstig) einstufen. Bei rein quantitativer Verrechnung der abgegebenen Fehlurteile treten solche qualitativen Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen nicht in Erscheinung, so daß man leicht zu einer generellen Unterbewertung der Wirkung von B gelangen kann.

Theoretisch möglich ist auch, daß der Urteiler bei verschiedener Einstellung zum Gewinner in den gleichen Urteilsdimensionen formal gleiche, ihrem psychologischen Gehalt nach aber ganz verschiedene W_1 -Fehlurteile abgibt; so z. B., wenn er im ersten Fall den (gewählten) Gewinner ($g+$) im zweiten Fall den gewählten Verlierer ($g-$) direkt begünstigt (und auf diese Weise den Gewinner des Spiels in beiden Fällen unzutreffend beurteilt, wenn auch beim zweiten Mal indirekt). Auf Grund der gleichen Anzahl der Fehlurteile könnte man dann natürlich nicht sagen, daß die Gefühlsbeziehung zwischen Urteiler und Beurteiltem ($g+$ vs. $g-$) für die Urteilsgenauigkeit keine Rolle gespielt habe.

Soweit es das Material zuließ, sind wir diesen möglichen Einwänden nachgegangen (Verhältnis zwischen W_1 - und W_2 -Urteilen in den einzelnen Dimensionen bei verschiedenem Partnerschaftsverhältnis zwischen dem Urteiler und dem Gewinner bzw. dem Verlierer des Spiels), haben aber keine sicheren Hinweise dafür gefunden, daß solche aufgabenspezifischen und indirekten Wirkungen der Variablen B im allgemeinen, d. h. in der Mehrzahl der dreizehn Dimensionen des Fragebogens vorhanden sind. Wir sehen es deshalb als wahrscheinlich an, daß das Ergebnis der varianzanalytischen Prüfung im Sinne einer Bestätigung der Hypothese 4 gedeutet werden kann und schätzen die theoretische Möglichkeit einer gleich starken - nach Qualität und Richtung deutlich verschiedenen - Wirkung von Sympathie- und Antipathiegefühlen gering ein.

In der Absicht, die geringe Validität der soziometrischen Wahlen psychologisch verständlich zu machen, verweisen wir zunächst auf die topologischen Darstellungen der sozialen Dynamik in den verschiedenen Spielgruppen (Schema 1, 2 und 3, Seite 120 und 121) und auf die Ausführungen, die wir zur Erläuterung dieser Zeichnungen gemacht haben. Fast ohne jede Ergänzung können die dort getroffenen Aussagen über die geringe Rollenspezialisierung auch als Erklärungsgründe für die geringe Wirkung der Gefühls-

beziehungen angeführt werden. In den leistungszentrierten Gruppen (Schema 1) finden zwischen den Hilfsschülern einerseits und dem V1 und den Protokollanten andererseits mehr Interaktionen statt als in der Spielgruppe selbst. Die Zuschauer verhalten sich weitgehend passiv, das Spiel ist leidenschaftslos, ohne besondere Höhepunkte. Durch die einseitige Ausrichtung der Spielpartner auf den V1 und die Protokollanten werden die im Soziogramm festgehaltenen Gefühlsbeziehungen zwischen den Spielpartnern gleichsam unterkühlt und bleiben deshalb auch ohne Einfluß auf die soziale Wahrnehmung und Beurteilung.

In den S_2 -Gruppen (Schema 2, egozentrische Strebungsthematik) ist es gerade umgekehrt. Bestehende Bindungen zwischen den Spielteilnehmern werden im ungezügelten Eifer des Gefechts paralysiert, bestehende Feindschaften zum eigenen Nutzen ignoriert, oder in "ad hoc-Bündnisse" umgewandelt, wenn es der eigenen Position nützlich ist. Sehr häufig kommt es vor, daß sich S_2 -Vpn schon bei nichtigen Anlässen (z. B. durch den Spielfehler eines besonders leistungsschwachen Mitspielers) provoziert fühlen und "unangemessen" reagieren. Stärke und Richtung der asozialen und antisozialen Verhaltensweisen hängen dabei primär nicht von festen, dauerhaften persönlichen Vorlieben und Abneigungen ab. Allem Anschein nach werden weder die von außen (willkürlich) auferlegten Rollen noch die selbst getroffenen soziometrischen Wahlen gefühlsmäßig als eine Verpflichtung erlebt, die es immer und überall einzuhalten gilt. Wenn die aktuellen äußeren Umstände so geartet sind (Wettkampfsituation), daß die S_2 -Individuen "persönlich" angesprochen werden (ego-involvement), treten die entwicklungsge-schichtlich jüngeren Sozialerfahrungen als Leitlinien des Sozialverhaltens außer Kraft und ältere, in höherem Maß persönlichkeitspezifische (z. B. aggressive oder ängstliche) Verhaltensmuster rasten ein.

Bei den S_1I_2 -Individuen (Schema 3) sind solche affektbetonten, tiefgreifenden Änderungen des Sozialverhaltens nicht zu beobachten. Weniger als andere Vpn (I_1S_1 - und S_2 -Vpn) von vorneherein durch eine ganz bestimmte Strebungsthematik festgelegt, haben die Vpn dieser Kategorie eine gute Möglichkeit, sich in freier Wahl so zu gruppieren, daß das Spiel in einer festen,

ausgewogenen Ordnung abläuft. Von einigen Ausnahmen abgesehen, wiederholen die Kinder die in den Vorversuchen abgegebenen soziometrischen Wahlen, indem sie als Zuschauer den "Freund" unterstützen, bzw. den abgelehnten Klassenkameraden ignorieren, als Spieler nur die Hilfe gewählter Spielpartner (Zuschauer) annehmen.

Die Rückwirkungen dieser "Wahltreue" auf das Gruppengeschehen sind überaus günstig. Die sozialen Interaktionen werden kanalisiert, die Gruppe stabilisiert sich und damit bleibt auch die von der Instruktion nahegelegte Rollenverteilung erhalten. Das Spiel entartet weder in einen starren Leistungswettstreit rivalisierender Einzelgänger (I_1S_1) noch in einer ebenso planlosen wie unbeherrschten Führungstreitigkeit egozentrischer ("neurotischer") Störenfriede und Außenseiter (S_2) sondern gewinnt seine reine Form und seinen ureigenen Zweck in einer munteren, zum Teil ausgelassenen Geselligkeit, an der alle Spielpartner teilhaben.

Einen zweiten, ganz anderen Erklärungsgrund für die geringe Übertragung der Sympathiewahlen auf die Versuchssituation sehen wir in der trotz aller Vorsichtsmaßnahmen vielfach noch immer zu geringen emotionalen Profilierung der Spielgruppen. Wie erinnerlich, sollten die Gruppen nach einem "idealen" Spielplan so zusammengestellt werden, daß jeder der beiden Zuschauer zumindest zu einem der Spieler in einem Verhältnis gegenseitiger Wahl oder Ablehnung steht (s. dazu Skizze Seite 21). Im Rahmen dieser aus pragmatischen Gründen recht weit gefaßten Bedingung wurden verschiedene Möglichkeiten der Gruppenbildung realisiert: So konnten z. B. die Gefühlsbeziehungen zwischen Spielern und Zuschauern homogen (nur positive oder negative Wahlen in der Spielgruppe) oder heterogen (positive und negative Gefühlsbeziehungen innerhalb der Spielgruppe) sein; jeder der beiden Zuschauer konnte zu jedem der beiden Spieler in einem Gefühlsverhältnis gegenseitiger Wahl oder Ablehnung stehen (alle theoretisch möglichen Beziehungen zwischen den Partnern sind tatsächlich auch besetzt) oder nur zu je einem Spieler (minimale Anzahl der Gefühlsbeziehungen innerhalb einer Spielgruppe).

Wir nehmen nun an, daß je nachdem, welches besondere emotionale Gefälle zwischen Zuschauer und Spielern in der einzelnen Spielgruppe gerade bestand, die Gefahr für den Zuschauer, tendenziös zu urteilen, verschieden groß war. Die stärksten Urteilstäuschungen - im Sinne einer Bevorzugung des gewählten, bzw. einer Benachteiligung des abgelehnten Spielers - wurden wohl dann provoziert, wenn der urteilende Zuschauer den einen Spieler in der ersten Wahl positiv gewählt, den anderen in der ersten Wahl abgelehnt hatte (Schwarz-Weiß-Malerei); verhältnismäßig schwache Wirkungen der soziometrischen Wahlen auf den Urteilsprozeß waren wohl dann gegeben, wenn der urteilende Zuschauer beide Spieler positiv gewählt hatte oder wenn in der Gruppe mehrere neutrale Beziehungen zwischen Spielern und Zuschauern vorhanden waren.

In der elementenhaften statistischen Auswertung unseres Materials wurden strukturelle Momente dieser Art nicht genügend berücksichtigt. Entscheidend für die Berechnung der Varianzen zwischen B (s. Tabelle 13) war lediglich das Gefühlsverhältnis des Zuschauers zum Gewinner (+ oder -), in der Kontrollberechnung zum Verlierer. Durch die Abstraktion von den oben genannten strukturellen Gesichtspunkten konnten zwar zahlreiche Einzelfälle zum Zweck der statistischen Auswertung des Materials unter einigen wenigen formalen Merkmalen zusammengefaßt werden, es war jedoch dafür ein Informationsverlust in Kauf zu nehmen, der unter Umständen einer Nivellierung der Gruppenunterschiede (positive-negative Wahl) nahekommen konnte. Wäre es möglich gewesen, eine größere Zahl von Spielgruppen mit gleichartigem emotionalen Profil als Einheiten, also im ganzen, miteinander zu vergleichen, so sind wir keinesfalls sicher, ob sich unter diesen günstigeren Umständen nicht Wirkungen der soziometrischen Wahlen hätten nachweisen lassen.

Für diesen "Verdacht" spricht jedenfalls das Ergebnis der für Zuschauer und Spieler getrennt vorgenommenen Berechnung der "Varianz zwischen B" (s. Anmerkung 59). Während wir für die Zuschauer einen F-Wert von 0.15 erhielten, errechneten wir für das Kollektiv der Spieler einen F-Wert von 3.00 (Signifikanzgrenze bei 4.05). Wir haben also Grund zu der Annahme, daß bei größerer Zahl der Vpn für die Gruppe der Spieler eine Wirkung der soziometrischen Wahl auch statistisch nachweisbar würde. Für die Zuschauer nehmen wir dagegen nach dem Ergebnis des F-Tests keinen Einfluß der Variablen B auf den Wahrnehmungs- und Urteilsprozeß an.

Wir erklären uns diesen Unterschied zwischen Spielern und Zuschauern vor allem mit der für die Spieler "saubereren" Versuchsanordnung. In allen Spielgruppen spielten nur solche Hilfschüler gegeneinander, die sich im soziometrischen Test positiv oder negativ gewählt hatten. Neutrale Beziehungen, wie sie zwischen Spielern und Zuschauern möglich waren, kamen zwischen den

Spielern selbst niemals vor. Beim Ausfüllen des Fragebogens hatten die Spieler in jedem Fall einen Vergleich zwischen sich selbst und dem gewählten oder abgelehnten Mitspieler zu treffen. Demzufolge wurden auch in den zur Auswertung gebildeten Klassen (+ oder -Wahl zwischen den Spielern) unter psychologischen Aspekt gleichartige Fälle zusammengefaßt, wenn freilich auch hier nicht zu übersehen ist, daß ganzheitliche, nicht weiter zerlegbare Variablen der Urteilsgenauigkeit wie z. B. die "Gruppenatmosphäre" oder das spezielle Arrangement der 4 Partner in den Versuchsplan nicht aufgenommen werden konnten.

Mit der Annahme, einer Variation der Urteilsgenauigkeit durch das emotionale Gefälle (Häufigkeit der soziometrischen Wahlen und Relation der Wahlen zueinander) vertreten wir die Meinung, daß die habituelle emotionale Einstellung des Urteilers zu dem (den) Beurteilten ihre volle Geltung nur dann erreicht, wenn der Urteiler seine Gefühle der Sympathie bzw. Antipathie von einer anderen, möglichst entgegengesetzten Position her erneuern und festigen kann. Der Hilfsschüler bedarf gewissermaßen einer aktuellen emotionalen Antithese (z. B. "A" ist mir unsympathisch), um seine ursprüngliche These (z. B. "B" ist mir sympathisch) in der neuen Spielsituation wiederzuentdecken und durch entsprechende Handlungen zu bekräftigen.

In der Spielerrolle hat es der Beurteiler insofern einfacher, als er die Einschätzung seines eigenen Verhaltens zum Maßstab der Beurteilung seines "Freundes" oder "Feindes" machen kann. In bezug auf die eigene Person erhält die soziale Wahrnehmung und Beurteilung verschieden sympathischer Partner offenbar eine deutlich verschiedene Gefühlsfärbung (Milde - Strenge), die - und das ist das eigentlich Überraschende an der Sache - sich auf die Urteilsgenauigkeit gerade umgekehrt wie erwartet (Hypothese 4) auswirkt: In der Gegenüberstellung mit dem abgelehnten Spielpartner werden genauere Urteile abgegeben als im Vergleich mit dem gewählten Partner (die entsprechenden Gruppenmittelwerte sind 4.32 bzw. 5.26; Auszug aus der in Tabelle 13 dargestellten Varianzanalyse). Da dieser Unterschied statistisch jedoch nicht zureichend gesichert ist, versagen wir uns eine weitere Ausdeutung dieses nicht erwarteten Resultats.

In der Zuschauerrolle fehlt - von jenen Ausnahmen abgesehen, in denen der Zuschauer den einen Spieler positiv gewählt, den anderen abgelehnt hat - diese klare Orientierungsmöglichkeit.

Häufiger kommt es vor, daß der Zuschauer einen Vergleich zwischen zwei positiv gewählten oder zwei abgelehnten Spielern zu treffen hat; sind auch neutrale Beziehungen (0-Beziehungen) in der Spielgruppe vorhanden (+/0- oder -/0-Struktur; ein Spieler gewählt oder abgelehnt, zum anderen Spieler kein ausgeprägtes emotionales Verhältnis) ist die Alternative auch nicht wesentlich prägnanter. Mit einer derartigen Entscheidung, die eine Beachtung feiner emotionaler Nuancen erfordern würde, wenn das Ergebnis des soziometrischen Tests in der konkreten Spielsituation valid sein sollte, ist der Hilfsschüler fast immer überfordert. Die notwendige Differenzierungsleistung kann nicht mehr vollzogen werden und in dem Maße, in dem eine grundsätzliche Stellungnahme mißlingt, dominieren die Kräfte des Augenblicks: Die Entscheidung wird eine zufällige, wenn sie überhaupt zustande kommt. In der für die Zuschauer durchgeführten Varianzanalyse wird diese Zufälligkeit in der sehr geringen Varianz zwischen B offenkundig.

Es sei an dieser Stelle noch auf die Durchführung der soziometrischen Befragung hingewiesen (s. Anlage 2). Vor dem Austeilen der Vordrucke wurde den Schülern von dem Klassenlehrer mitgeteilt, daß sie in den nächsten Tagen unter der Leitung des Untersuchers in kleineren Gruppen zusammenspielen könnten. Jeder Schüler sollte einen Vordruck ausfüllen, damit der Untersucher wisse, wer mit wem zusammenspielen wolle bzw. mit wem man nicht zusammenspielen wolle. In der Instruktion zur Vornahme der Wahlen wird nicht ausdrücklich Bezug auf das Gesellschaftsspiel "Fang den Hut" genommen, so daß - logisch gesehen - die abgegebenen Stimmen als ein generelles Votum für bzw. gegen das Zusammenspielen mit den genannten Klassenkameraden aufzufassen sind.

Als allgemeingültige, verbindliche "Erklärung" werden die Wahlen von den Vpn. jedoch offensichtlich nicht verstanden. Wir haben den Eindruck, daß das "tatsächliche" Spiel nicht als Spezialfall der - hypothetisch vorgestellten - "allgemeinen Spielsituation" figuriert sondern als etwas "ganz anderes". Das bedeutet, daß die konkrete Spielsituation - wie sie mit dem von uns arrangierten Gesellschaftsspiel gegeben ist - in keinen inneren Konnex mit der für "Spiele überhaupt" ergangenen soziometrischen Vorentscheidung gebracht wird. Zum Teil (1₅-Vpn.) mag das daran liegen, daß die für die Herstellung einer derartigen Verbindung erforderliche logische Deduktion (ich habe mich im allgemeinen bereit erklärt, mit A und nicht mit B zusammen zu spielen; die gegenwärtige Situation ist eine Spielsituation, in der A und B zugegen sind; also habe ich auf die gegenwärtige Spielsituation die für "Spielsituationen überhaupt" getroffene Entscheidung "für A, gegen B" anzuwenden) nicht gelingt und deshalb auch die strukturelle Ähnlichkeit zwischen der vorgestellten, "allgemeinen" (soziometrische Wahlen) und der realen, "speziellen" Entscheidungssituation nicht eingesehen wird.

Für wahrscheinlicher halten wir jedoch einen anderen Grund: Nicht nur deshalb, weil die im Vortest genannten Klassenkameraden in der "ganz anderen" Versuchssituation als (hypothetisch) bevorzugte bzw. abgelehnte Spielpartner nicht "wiedererkannt" werden, ist die Validität der soziometrischen Wahlen so gering, sondern weil m. E. zwischen den Schülern einer Hilfsschulkasse vielfach überhaupt keine festen, dauerhaften Gefühlsbeziehungen existieren. In den soziometrischen Wahlen können daher auch keine zentralen Sympathie- und Antipathiegefühle größerer zeitlicher Erstreckung erfaßt werden. In der neuen, unbekannten Spielsituation werden die in den soziometrischen Wahlen geäußerten flüchtigen - um nicht zu sagen "vorgestellten" - Gefühle nicht zu "neuem Leben" erweckt, zumal dann nicht, wenn wie in unserer Versuchssituation "Aufgaben" zu lösen sind (S_1 -Spielgruppen) oder das eigene Prestige in Gefahr gesehen wird (S_2 -Spielgruppen).

Bei einem solchen Sachverhalt liegt es nahe, Überlegungen über die "tieferen Beziehungen" zwischen der verminderten intellektuellen Leistungsfähigkeit der Hilfsschüler und der Labilität ihrer Beliebtheitswahlen anzustellen. So ist z. B. daran zu denken, daß dauerhafte, in ihrer Gültigkeit uneingeschränkte Gefühle gegenüber einem Mitschüler nur dann zustande kommen, wenn eine Vielzahl sozialer Situationen zusammen gesehen und so aus einer Fülle zunächst ungeordneter Einzelerfahrungen ein emotionaler Extrakt, d. h. eine bestimmte Gefühlsbereitschaft gegenüber dem betreffenden Klassenkameraden destilliert werden kann. Eine Verbindung sehen wir auch darin, daß die Betätigung einer Einstellung eine Bewältigung der Versuchssituation voraussetzt. Bleibt die kognitive Gliederung der neuen Situation in den Anfängen stecken, fehlt gleichsam der Auslöser für die vorhandenen Gefühlsbereitschaften.

1. Die situativen Determinanten der Wahrnehmungs- und Urteils-
genauigkeit (Hypothesen 5 b, 5 c, 5 d, 6 a und 6 b)

a) Die statistische Prüfung der Hypothesen

Nachdem an mehreren Stellen dieser Arbeit über den großen Einfluß situativer, d. h. im Versuch selbst entstandener Kräfte (auf den Wahrnehmungs- und Urteilsprozeß) berichtet wurde, soll nun eine statistische Prüfung dieser Behauptung durchgeführt werden. Wir folgen den oben genannten Hypothesen und fragen, ob der mit dem Spielausgang verbundene Status des Gewinners bzw. des Verlierers die Genauigkeit der Beurteilungen modifiziert (Hypothesen 5 b, 5 c, 5 d) und ob bei Aktivität der Zuschauer ihre Urteilsleistungen zu - oder abnehmen (Hypothesen 6 a und 6 b). Unter aktiven Zuschauern verstehen wir - operational definiert - solche Vpn, die unmittelbar handelnd in das Spielgeschehen eingreifen, sich also nicht nur auf gelegentliche verbale Äußerungen (helfende Hinweise oder Kritik) beschränken.

Die Auswahl der genannten situativen Determinanten erfolgte nach rein pragmatischen Gesichtspunkten: Die Variablen mußten so ausgewählt werden, daß trotz der Unplanmäßigkeit (Zufälligkeit) des Vorkommens von Wirkungen dieser Kräfte und trotz ihrer geringen Größenordnung (Allgemeinheitsgrad) und verhältnismäßig großen "Ichnähe" (geringe "Kollektivitätsstufe") eine statistische Auswertung des Materials möglich wurde. Das hatte zur Voraussetzung - sollte die planmäßige Erfassung aktueller Feldbedingungen nicht in einer reinen Kasuistik enden - daß jede Vp sich innerhalb der situativen Variablen zumindest nach einfachen qualitativen Merkmalen klassifizieren ließ (z. B. innerhalb der Variablen "Spielausgang" in die Klassen "Gewinner" oder "Verlierer"). Hätte man die Größenordnung der situativen Variablen noch geringer angesetzt als wir das in dieser Untersuchung getan haben, wäre man bei ganz speziellen, individuellen psychischen Einheiten angelangt.

Wie die Hypothesen der vorausgegangenen Kapitel haben wir auch die Hypothesen dieses Kapitels varianzanalytisch geprüft. Die Hypothesen 5 b und 5 c (Gewinner vs. Verlierer, bzw. Wechselwirkung des Spielausgangs mit der Intelligenz) in einem $2 \times 2 \times 3$ -Plan mit den Variablen I, B und A (A = Spielausgang). Die Hypothesen 6 a und 6 b in einem $2 \times 2 \times 3$ -Plan mit den Variablen I, S und H (H = Abkürzung für die Variable "Aktivität-Passivität" der Zuschauer). ⁶³⁾ Die Hypothese 5 d (Wech-

selwirkung des Spielausgangs mit der sozialen Einstellung) in einem $2 \times 2 \times 2$ -Plan mit den Variablen S, B und A.

Die Auswertung dieser drei Pläne führte zu folgenden Ergebnissen:

- 1) Die Varianz zwischen A (Gewinn-Niederlage im Spiel) ist nicht signifikant (Hypothese 5 b).
- 2) Die Wechselwirkungsvarianz I x A ist signifikant größer als die Zufallsvarianz (F-Wert 3.40, gesichert auf dem 5%-Niveau; Hypothese 5 c).
- 3) Die Wechselwirkungsvarianz S x A ist nicht signifikant größer als die Zufallsvarianz (Hypothese 5 d).
- 4) Die Wechselwirkungsvarianz I x H ist - bezogen auf die Urteilsgenauigkeit in den "psychologischen Dimensionen" 6 - 12 - signifikant größer als die Zufallsvarianz (F-Wert 4.16, gesichert auf dem 5%-Niveau; Hypothese 6 a).
Bei Wertung aller 13 Dimensionen besteht eine "Tendenz" (empirischer Wert 1.95, 5%-Signifikanzgrenze 3.28), die wohl darauf zurückzuführen ist, daß in die Varianz der Gesamtfehler die (signifikante) Teilvarianz der Urteilsfehler in den Dimensionen 6 - 12 mit eingeht. Daraus wäre dann zu schließen, daß bei ausschließlicher Zugrundlegung der Fehlurteile in den spielbezogenen Dimensionen die Wechselwirkungsvarianz I x H nicht signifikant größer als die Zufallsvarianz ist.
- 5) Die Wechselwirkungsvarianz S x H ist nicht signifikant größer als die Zufallsvarianz (Hypothese 6 b).

In den beiden nachstehenden Tabellen sind die Gruppenmittelwerte für die signifikanten Wechselwirkungen I x A und I x H angegeben (Tabelle 16 s. nächste Seite).

Für die in den Hypothesen 5 b, 5 c, 5 d getroffenen Voraussagen haben die Ergebnisse der Signifikanzprüfung eine unterschiedliche Bedeutung. Die Hypothesen 5 b und 5 d werden durch das empirisch gewonnene Datenmaterial falsifiziert, die Hypothese 5 c wird verifiziert: Wenn der Spielausgang als solcher (zwischen A) auch die Genauigkeit der Urteile nicht entscheidend bestimmt, so übt er doch über die Wechselwirkung mit der Intelligenz einen in-

Tabelle 16: Wechselwirkung von Spielstatus (Gewinner-Verlierer) und Intelligenz in bezug auf die Genauigkeit der Beurteilungen; Tabellenauszug aus der oben genannten 2 x 2 x 3-Varianzanalyse mit den Variablen I, B und A. Die angegebenen Werte sind die Gruppenmittelwerte der einzelnen Kombinationen von I und A.

Spieldausgang	Intelligenz			Summe
	I ₁	I ₂	I ₃	
Gewinner	6.18	4.52	5.29	5.14
Verlierer	3.21	4.73	5.34	4.48
Summe	4.45	4.61	5.31	

indirekten Einfluß auf die Schätzungen aus. Die intelligenteren Hilfsschüler (I₁) urteilen als Gewinner deutlich weniger objektiv als in der Verliererposition, bei den durchschnittlich intelligenten (I₂) und den besonders leistungsschwachen Vpn (I₃) ist die Genauigkeit der Beurteilungen vom Ausgang des Spiels so gut wie unabhängig.

Tabelle 17: Wechselwirkung der Variablen "Aktivität - Passivität" (Zuschauer) und der Variablen "Intelligenz" auf die Genauigkeit der Beurteilungen; Tabellenauszug aus einer 2 x 2 x 3-Varianzanalyse mit den Variablen I, S, H. Die angegebenen Werte sind die Gruppenmittelwerte (psychologische Fragen 6 - 12) der einzelnen Kombinationen von I und H.

Spieldausgang	Intelligenz			Summe
	I ₁	I ₂	I ₃	
Aktivität (handelnd)	3.25	2.54	2.17	2.72
Passivität (nur verbal)	1.17	2.03	3.14	2.28
Summe	2.36	2.22	2.78	

Durch die Ergebnisse der in Tabelle 17 dargestellten Varianzanalyse wird die Hypothese 6 a verifiziert, die Hypothese 6 b falsifiziert: Die Wirkung der verschiedenen Spielbeteiligung (handelnd-verbal) hängt von der Intelligenz der Beurteiler nicht jedoch von ihrer sozialen Einstellung ab. Intelligente Zuschauer (I_1) erreichen bei einer nur verbalen Aktivität im Spiel bessere Urteilsleistungen als bei unmittelbarer Beteiligung. Besonders leistungsschwache Hilfsschüler (I_3) urteilen objektiver, wenn sie mitspielen dürfen.

- b) Psychologische Interpretation der statistisch signifikanten Wechselwirkung zwischen den Variablen "Intelligenz" und "Spielstatus" ($I \times A$, Hypothese 5 c)

Wenn wir auch grundsätzlich eine Wechselwirkung der Variablen I und A angenommen haben, so waren wir doch weit davon entfernt, dabei an ein Verhältnis nach dem Muster von Tabelle 16 zu denken: Lediglich die intelligentesten Hilfsschüler (I_1) urteilen nach Erfolg und Mißerfolg verschieden gut, wobei wir es auch als Überraschung werten, daß die Gewinnerurteile soviel weniger zutreffend als die Verliererurteile sind. Unerwartet für uns ist auch die Tatsache, daß die Wirkung des Spielausgangs von der sozialen Grundeinstellung der Vpn (S_1S_2) so offenkundig unabhängig ist. Zwar haben wir bei der endgültigen Formulierung der Hypothese 5 d (S. 65) unsere Vermutungen über die Art des Unterschiedes zwischen der Gewinner- und Verlierergruppe nicht explizit wiederholt, doch hielten wir es nichtsdestoweniger für recht wahrscheinlich, daß durch eine asoziale oder antisoziale Grundeinstellung (S_2) Mißerfolgserlebnisse deutlich verstärkt, bei einer Einstellung sozialer Leistungs- und Kompromißbereitschaft (S_1) die (negativen) Wirkungen von Mißerfolgserlebnissen auf die Urteilsgenauigkeit signifikant verringert würden.

Wir fragen uns deshalb, wie diese zum Teil überraschenden Ergebnissen psychologisch plausibel zu erklären sind.

Geht man bei der Interpretation von Tabelle 16 aus, so liegt es am nächsten, für die deutliche Verschlechterung der Gewinnerurteile ein Motiv der Milde zu postulieren (effect of leniency).

Hilfsschüler mit einem IQ über 85 sind "intelligent genug", sich gegenüber dem unterlegenen Gegner großmütig zu zeigen und weichen in Verwirklichung dieser Intension von dem "Weg der Wahrheit" ab; Als Verlierer sind sie so überlegen, die erfolgreichere Spielführung des Partners anzuerkennen. Sie verzichten auf die günstige Gelegenheit, sich durch eine abwertende Beurteilung des Gewinners für die im Spiel erlittene Niederlage zu revanchieren; vielleicht deshalb, weil ihnen in diesem Falle das "Unrechtmäßige ihres Tuns" leicht einsehbar ist, vielleicht auch in dem Bewußtsein, durch eine systematische Verfälschung der Wirklichkeit eine schlechte Benotung zu erhalten. Unter dieser Annahme ist dann der Schluß berechtigt, daß der "effect of leniency" einer intellektuellen Kontrolle weniger leicht zu unterwerfen ist, als ein "halo"-Effekt von der Art einer generellen, affektbestimmten Abwertung des Spielpartners.

Man ist sofort versucht, weiter zu fragen, was denn Großmut mit Intelligenz zu tun habe. Großmut als eine besondere mitmenschliche Haltung einem unterlegenen Gegner gegenüber scheint im ersten Eindruck doch in viel näherer Verwandtschaft mit der sozialen Grundeinstellung (S_1 , S_2) zu stehen als mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit einer Person. Wenn wir dennoch glauben, daß die in Tabelle 16 zusammengestellten statistischen Ergebnisse auch "psychologisch" ihre Richtigkeit haben, so aus folgenden Gründen:

Wirkungen des Spielausgangs auf die Genauigkeit der Beurteilungen können nur dann eintreten, wenn der Spielausgang als solcher überhaupt mit Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen "besetzt" wird. Das wiederum hat zur Voraussetzung, daß ein entsprechender Vorsatz zum Gewinnen vorhanden ist und daß das Spielende als ein durch die Spielregeln ausgezeichneten Endzustand, als Spielziel, begriffen wird. Bei Volksschülern mögen diese Voraussetzungen im allgemeinen gegeben sein, in unserem Versuchspersonenkollektiv ist das jedoch für die Mehrzahl der Fälle nicht anzunehmen.

In der ersten Spielrunde war es die Regel, daß I_3 -Vpn nach dem Verlust des letzten Hütchens einfach weiterwürfelten. Andere Spielpartner mußten diese Kinder erst darauf aufmerksam machen, daß sie verloren hatten und es deshalb nichts mehr zum Ziehen

gebe. Unter diesen Umständen kann von nachdrücklichen Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnissen natürlich nicht die Rede sein.

Ebenso wie die I_3 -Vpn, so spielen auch die meisten I_2 -Vpn ohne festen, dauerhaften Gewinnvorsatz. Diese Kinder wissen zwar - von Ausnahmen abgesehen - wann sie verloren oder gewonnen haben, aber während des Spiels weichen sie häufig von der "Gewinnlinie" ab, bilden Nebenziele aus (z. B. dreimal hintereinander "6" würfeln) oder verfolgen Nahziele (z. B. ein ganz bestimmtes Hütchen unter allen Umständen in Sicherheit bringen, gleichgültig wie viele andere Hütchen dabei verloren gehen), die mit dem Ausgang des Spiels nichts zu tun haben. Der Handlungsablauf ist nicht gestrafft sondern gleicht einer Wellenlinie, die zum Teil rückläufig, zum Teil in zahlreichen Windungen und Sprüngen sich einem nur in wenigen Lichtblicken klar vorgestellten Endziel nähert. Die ausgeführten Operationen sind höchstens taktischer, aber nicht strategischer Art. Sieg oder Niederlage treten demgemäß plötzlich - um nicht zu sagen zufällig - ein. Zusammenfassend kann man sagen, daß die geringe Zukunftsbezogenheit der I_2 -Vpn eine stringente, weit gespannte Motivation geradezu ausschließt und eben dadurch zentrale Erfolgs- bzw. Mißerfolgserlebnisse nicht zustande kommen. Das Erleben wird flach - eine von Augenblick zu Augenblick neu bestimmte Bewegung an der psychischen Peripherie - und seinem Inhalt nach umso ärmer, je weniger von dem zukünftigen Geschehen in der Gegenwart antizipiert wird. In einem Gedankenexperiment kann man sich als Endpunkt dieser Reihe "Tätigkeiten" (von Handlungen darf man nicht mehr reden) vorstellen, die ausschließlich "außenbestimmt" sind. In diesem Fall ist die Zukunftsbezogenheit gleich null, die Qualität des Erlebens von erschreckender Monotonie.

Zur empirischen Prüfung dieser post hoc Hypothesen schlagen wir vor, den in der Arbeit berichteten Versuch in folgender Form abzuändern: Die eine Hälfte der aufgestellten Spielgruppen führt das Spiel bis zum Ende durch (Kontrollgruppe), die andere Hälfte der Gruppen (Versuchsgruppe) nur bis zu einem Zeitpunkt, an dem das Spiel nach Ansicht des V1 und der Protokollanten praktische entschieden ist.⁶⁴⁾ Nach Beendigung des Spiels wird allen Spielteilnehmern (Versuchs- und Kontrollgruppen) die Instruktion er-

teilt, in einer kurzen Niederschrift (evtl. auch in einem mündlichen Bericht) den Spielverlauf kurz zu schildern, insbesondere auf Situationen hinzuweisen, die für den Spielausgang (Kontrollgruppe) bzw. für den derzeitigen Spielstand (Versuchsgruppe) von entscheidender Bedeutung gewesen sind (Erinnern von erledigten und unerledigten Handlungen; Zeigarnik-Effekt). Die Mitglieder der Versuchsgruppe können zusätzlich aufgefordert werden, eine begründete Prognose über den vermutlichen Ausgang des Spiels abzugeben.

Nach Abgabe der Niederschrift kann der Versuch in der Weise ergänzt werden, daß ein verhältnismäßig wenig Zeit beanspruchender Konzentrations- oder Frustrationstest (z. B. K-Vt- oder Rosenzweig "Picture-Frustrations-Study"; in einem Vorversuch bereits unter "Normalbedingungen" durchgeführt) aufgenommen wird. Nach der Testaufnahme, bzw. nach Beendigung der Niederschrift sollte den Kindern Gelegenheit gegeben werden, das Gesellschaftsspiel "Fang den Hut" noch einmal zu spielen. Wir stellen uns diese Situation als "Wahlsituation" vor, in der neben dem bereits gespielten "Fang den Hut" auch andere Spiele wie z. B. "Mensch-ärger-Dich-nicht" angeboten werden. Es ist zu registrieren, welches der zur Verfügung gestellten Spiele (ein "neues" Spiel oder das "alte", in der Versuchsgruppe das "abgebrochene" Spiel) von den Kindern ausgewählt wird.

Wenn die von uns vertretene Ansicht - keine nachdrücklichen Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse bei der Mehrzahl der I_3 - und I_2 -Vpn. im ersten Spiel - zutreffend ist, dann sollten die Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe statistisch nicht signifikant sein.

- c) Psychologische Interpretation der statistisch signifikanten Wechselwirkung zwischen "Intelligenz" und "Spielbeteiligung" (Zuschauerurteile; Hypothesen 6 a und 6 b)

Wie aus der Tabelle 17 zu entnehmen ist, besteht auch zwischen der (zweiten) situativen Variablen (Spielbeteiligung) und der Variablen "Intelligenz" ein Verhältnis der Interdependenz. Damit wird zwar die Hypothese 6 a formal bestätigt, die implizierten psychologischen Gedankengänge werden jedoch nicht verifiziert.

Wie erinnerlich hatten wir angenommen, daß intelligente (I_1) und sozial leistungsbereite (S_1) Zuschauer genauer urteilen, wenn sie unmittelbar handelnd am Spiel teilgenommen hatten. Demgegenüber erwarteten wir von den leistungsschwachen (I_3) und den in ihrem sozialen Bezug gestörten (S_2) Zuschauern keine Leistungssteigerung durch aktive Spielbeteiligung. Wir stellten uns vor, daß diese Kinder - sollten sie sich in das Spielgeschehen einmischen - nur "aus der Rolle fallen", die Übersicht verlieren und zu unsachlichen Urteilen kommen würden.

Für diese Vermutung ist aus Tabelle 17 jedoch keine Bestätigung zu erhalten: Die intelligenteren Zuschauer (I_1 und I_2) urteilen sachlicher, wenn sie sich direkter Eingriffe in das Spiel enthalten, die leistungsschwächsten Vpn (I_3) geben ihre besten Urteile dann ab, wenn sie "mitmachen" durften. In der Interpretation dieses unerwarteten Befundes knüpfen wir an die Ausführungen über die sozialen Rollen (Tabelle 15, S. 115) an und präzisieren die Aussagen, die wir dort über die verschiedenen intelligenten Zuschauer (Wechselwirkung $I \times S \times R$) getroffen haben.

Vorgegebene Aufgabe der Zuschauer ist die genaue Beobachtung eines Gesellschaftsspiels zwischen zwei Klassenkameraden und die nachträgliche Berichterstattung über Einzelheiten des Spielverlaufs, über die individuelle Spielweise der beiden Akteure und über das soziale Geschehen zwischen den beiden Spielern. Die Lösung dieser Aufgaben involviert psychische Prozesse, die man - bei grober Einteilung - als Auffassungs-, Merk- und Reproduktionsakte bezeichnen kann. Thematisch gehört unsere Fragestellung also vor allem in die Lernpsychologie: Mit der "Übungsmethode der distanzierten Beobachtung" (geringe Ichbeteiligung) erzielen intelligente Zuschauer (I_1) ihre besten Lernerfolge; mit der "Übungsmethode der aktiven Beteiligung" (hohe Ichnähe) sind die intelligenzschwachen Zuschauer am erfolgreichsten.

I_1 -Vpn haben wir bei der Erörterung der sozialen Rollen als prädestinierte Spieler bezeichnet, weil sie in der Spielerrolle ihre Intelligenz freier und nachdrücklicher entfalten können als in der Zuschauerrolle (s. Tabelle 15). Von dieser These leiten wir nun die Erklärung für die relativ ungenauen Urteile der aktiven I_1 -Zuschauer ab. In Spielen mit geringem Spielniveau wer-

den intelligente Zuschauer immer wieder in Versuchung geführt, eklatante Spielfehler zu verbessern. Gelingt die geforderte Korrektur nicht auf "legalem Weg" (Hinweise, Ratschläge, usw.), können viele I_1 -Zuschauer (besonders Vpn der Kategorie I_1S_2) nicht länger "an sich halten" und greifen mehr oder weniger gewaltsam in das Spielgeschehen ein. Unter diesen Umständen hat ihre Einmischung nicht den Charakter eines "kameradschaftlichen Mitmachens" sondern eines Protests gegen die "Dummheit" der Spieler ("da kann man nicht mehr länger hinsehen!"). Die in den Zuschauern evozierten Affekte sind um so stärker, je uneinsichtiger sich die Spieler verhalten. Setzen sich die (schwächeren) Spieler gegen die unerwünschte Besserwisserei zur Wehr, beginnen die Zuschauer "Konsequenzen zu ziehen".

In diesem Stadium der sozialen Auseinandersetzung findet in der Wahrnehmung zahlreicher I_1 -Zuschauer eine Umstrukturierung statt. Wohnten sie ursprünglich dem Spiel als interessierte, "überlegene" Beobachter bei, so beginnen sie jetzt "gehässig" zu werden: Unter dem Eindruck ihrer "abgewiesenen Hilfsangebote" konzentrieren sie sich ausschließlich auf tatsächliche, ja auch auf potentielle Fehler der (schwächeren) Spieler und verknüpfen jede derartige Entdeckung mit entsprechenden Rügen und abfälligen Bemerkungen.

Wir nehmen an, daß Urteile, die unter der Nachwirkung latenter Spannungen - wie sie durch die enttäuschte Erwartung der I_1 -Zuschauer (direkt oder indirekt mitspielen zu dürfen) entstehen - wenig sachlich ausfallen. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß durch eine einseitige Zentrierung der Wahrnehmung auf Fehler und Schwächen der Spieler (Leistungsdimensionen, z. B. Frage 3, 4, 9 und 10) wichtige andere Informationen nicht aufgenommen werden, so z. B. Items aus den personalen Dimensionen 6, 7, 8, 11 und 12 (in den personenbezogenen Dimensionen unzutreffendere Beurteilungen als in den spielbezogenen Dimensionen; siehe Zusatztabellen 4 und 5; siehe auch Punkt 4, Seite 145).

Man mag darüber diskutieren, ob das Motiv für die Einmischung der I_1 -Zuschauer Geltungssucht, Leistungsehrgeiz, "Funktionslust" oder ein "noetisches Gefühl der Gewißheit" (persönliche Überzeugung von der Richtigkeit der eigenen Entscheidung) ist. Weiter-

führend als diese motivationstheoretischen Überlegungen erscheint uns auch hier ein kognitiver Ansatz, der die in der Aufgabe selbst liegenden "determinierenden" Tendenzen mit einbezieht.

Danach gehen wir davon aus, daß in jeder Spielsituation im Hinblick auf das angestrebte Endziel (Eroberung aller Hütchen des Spielpartners) ein "idealer" Zug, eine Reihe theoretisch etwa gleich günstiger Züge, zuletzt eine große Anzahl verhältnismäßig belangloser oder sinnloser Züge möglich ist. In einem Modell kann man sich die in Frage kommenden sinnvollen Züge, die in einer gegebenen Spiellage zu bedenken sind, nach ihrem vermutlichen Erfolgswert hierarchisch angeordnet denken. Je nachdem, wie groß die Spielübersicht ist und wie weit die Vorausplanung des Spielers reicht, kann er verschieden nahe bis zu diesem idealen Zug vordringen. Intelligente Kinder, die eine größere Zahl von potentiellen Zügen und Gegenzügen in Gedanken ausführen können, dringen weiter bis zur Spitze dieser "Bestzug-Pyramide" vor als leistungsschwache Kinder, die "ihren" besten Zug nur auf einer reinen Aktualitätsebene (d. h. ohne den ersten Gegenzug zu berücksichtigen) konzipieren.

Von determinierenden Tendenzen kann man im Rahmen dieser Überlegungen insofern sprechen, als durch die vorgegebenen Spielregeln, durch das bekannte Spielziel und nicht zuletzt durch die spezielle Konfiguration der Spielfiguren das "produktive Denken" in ganz bestimmte, gleichsam vorgezeichnete Bahnen gelenkt und in Richtung zum Ziel geführt wird (eine gewisse Motivation zum Spielen überhaupt vorausgesetzt). Die vom Spiel ausgehenden Kräfte ("Aufforderungscharaktere") wirken dabei um so stärker, je intelligenter die Spieler, d. h. je "hellhöriger" sie für die "Sprache des Spiels" sind. Gehören ganz verschieden intelligente Kinder einer Spielgruppe an, müssen Meinungsverschiedenheiten wegen "des besten Zuges" fast zwangsläufig auftreten. Das gilt ganz besonders für das Verhältnis von Zuschauern und Spielern. Für intelligente Zuschauer kommt die Nichtausführung "ihres" Zuges einer Zerstörung des eigenen Plans, einer Frustration des einmal - oft nach mühevoller Gedankenarbeit - gefaßten Vorsatzes gleich. Affektive Reaktionen auf derartige Versagungen sind deshalb psychologisch recht verständlich.

Was für I_1 -Zuschauer eine Gefahr bedeutet, ist für weniger intelligente Zuschauer (I_3) als eine glückliche Fügung anzusprechen. Wie bei schwierigen Denkaufgaben die ursprünglich nicht vorhandene Einsicht in den Sinn- oder Funktionszusammenhang durch "trial and error" erarbeitet werden kann, so ist es auch möglich, durch unmittelbare Beteiligung am Spiel ein besseres Verständnis für die Sinnbeziehungen zwischen den Einzelszügen zu erlangen. Das Mitspielen nimmt unter diesen Umständen den Charakter des Übens an. Durch die eigene Aktivität wird der (diffuse) Gesamteindruck, den sich die I_3 -Zuschauer von dem Spielgeschehen zunächst bilden, allmählich prägnanter; kürzere Zugabfolgen gliedern sich als relativ selbständige Teilkomplexe aus, einzelne, isolierte soziale Interaktionen zwischen den Spielern (z. B. gegenseitige Aggressionen wegen einer Spielregelauslegung) schließen sich in der Wahrnehmung der Zuschauer zu festen Sinneinheiten zusammen. Eben dadurch wird das Spiel transparent für das "Dahinterliegende". Es wird gleichsam der Blick auf die persönlichen Fähigkeiten (z. B. auf die Intelligenz) und auf die aktuellen psychischen Erlebnisse (z. B. auf den Ärger) der Spieler freigegeben. Zuschauer, die ehemals "psychologisch blind" waren, nehmen nunmehr an den Spielaktionen Ausdrucksgehalte wahr (z. B. "vorsichtiger" Zug, "ehrergeiziger" Zug; Tabelle 17, deutlich bessere Urteilsleistungen der aktiven I_3 -Zuschauer in den personbezogenen Dimensionen 6 - 12).

Die Änderung der Urteilsgenauigkeit durch aktive Beteiligung wirft die Frage auf, durch welche Bedingungen im einzelnen die Leistungsverbesserung der I_3 -Zuschauer zustande kommt. Wir wollen vier mögliche Determinanten herausstellen und kurz besprechen.

- 1) Im Vergleich zu dem "Nur-Zuschauer", der seine Kenntnisse über die individuelle Eigenart der Spieler aus den Spielzügen, den näheren Umständen bei der Ausführung dieser Züge und aus einigen mehr oder weniger zufälligen verbalen Äußerungen der Spieler indirekt entnehmen muß, hat der mitspielende Zuschauer einen sichereren und schnelleren Zugang zu den benötigten Informationen. Der Vorteil besteht zunächst darin, daß bei aktiver Beteiligung des Zuschauers ein direkter Lei-

tungsweg mindestens zu einem der beiden Spieler besteht. Der Zuschauer wird - soll die Zusammenarbeit mit dem Spieler nützlich sein - in dessen Vorhaben unmittelbar eingeweiht (z. B. durch geflüsterte Äußerungen), kennt also schon vor Ausführung des Zuges die Gedanken, Gefühle (Hoffnungen, Befürchtungen) und Zielsetzungen seines "Mannschaftskameraden" aus direkter Kommunikation. So bleibt ihm der beschwerliche Umweg, innerseelische Prozesse des Spielers über "Spuren und Zeichen" nachträglich zu rekonstruieren, erspart.

- 2) Ein weiteres kommt hinzu. In der sicheren Kenntnis des Bedeutungshintergrundes eines ersten Zuges ist auch die spielerische und psychologische Valenz der folgenden Züge und Gegenzüge wesentlich leichter zu begreifen. Nehmen wir einmal an, Spieler A - mit dem der I_3 -Zuschauer C zusammenspielt - beabsichtige ein Hütchen zurückzuerobern, mit dem Spieler B gerade seinem Versteck zustrebt. Um B den Weg abzuschneiden, stellt A nach Beratung mit C ein Hütchen an eine "Kreuzungsstelle", an der B - nimmt er den kürzesten Weg zum Versteck - auf jeden Fall vorbeikommen muß. A und C denken sich den weiteren Verlauf des Spiels so, daß B, in der Furcht, sein erobertes Hütchen wieder zu verlieren, schleunigst seinem Versteck zueilt und dort, gleichsam vor der "Haustüre" noch rechtzeitig abgefangen werden kann. Entgegen der Erwartung von A und C zieht B mit seinem nächsten Zug rückwärts auf einen "Ruheplatz", wo er zwar - nach Feldern gerechnet - weiter von seinem Versteck entfernt, dem angestrebten Ziel (endgültige Sicherung des eroberten Hütchens) jedoch näher ist. Auf Spieler A und Zuschauer C macht dieses überraschende Rücklaufmanöver den Eindruck von Vorsicht oder Feigheit. Die genannten Eigenschaften werden in einem Evidenzerlebnis dem Urheber des Zuges selbst zugeschrieben, genauer gesagt, unmittelbar an B wahrgenommen. Es handelt sich um eine verhältnismäßig niedrig organisierte Personwahrnehmung für die das Gesetz des "pars pro toto" gilt: Die Anmutungsqualität einer einzelnen Zugsequenz wird - offenbar in einem Akt vorbewußter Generalisierung - auf die Person des Spielers selbst übertragen ("Der Feigling",

"Du Schlauberger"), so daß im Endeffekt "die Persönlichkeit totalqualitativ durchfährt erscheint durch die Bestimmung von einem recht peripheren Merkmal aus" (Werner, 1953, S.321).

Wir verstehen derartige Eindrucksqualitäten als eine Hilfskonstruktion zur Entspannung eines inneren, kognitiven Systems: Der Spieler A und der Zuschauer C verarbeiten die Frustration ihrer Erwartung in einem Fremdurteil, dessen Prädikat "vorsichtig" oder "feig" unmittelbar Eingang in die Wahrnehmung findet. Ursprünglich als "innere" Erklärung für den unerwarteten, enttäuschenden Gegenzug von B gedacht, erhält das Urteil auf der Wahrnehmungsebene auch äußere Realität, d. h. es wird durch eine entsprechende "post-hoc-Wahrnehmung" an dem vorgegebenen Reizmaterial (der Konstellation der Hütchen auf dem Spielfeld und den Äußerungen von A) verifiziert. Damit findet in A und C eine Erlebnisreihe ihren (vorläufigen) Abschluß, die bei den Vorüberlegungen über B's vermutliche Absichten (Hütchen unmittelbar ins Versteck bringen) ihren Anfang nahm. Die (kognitive) Gleichung mit der Unbekannten B wird nach B hin aufgelöst und dadurch die Lücke in dem aktuellen "Weltbild" des Spielers A und des Zuschauers C geschlossen.

Demgegenüber sieht sich der passive I_3 -Zuschauer einer Welt gegenüber, die keinen Anfang und kein Ende hat. An keiner Stelle kann er den Faden der abrollenden Spielzüge aufgreifen, nirgendwo eröffnet sich ihm ein Zugang zu der intellektuellen Auseinandersetzung, die zwischen den Spielern A und B in Zug und Gegenzug ausgetragen wird. So blenden sich die meisten passiven I_3 -Zuschauer nach einer Weile angestrengten Suchens aus dem Spielgeschehen aus, beginnen ein Gespräch mit dem VL oder den Protokollanten oder starren ins Leere.

- 3) Die dritte Determinante ist für die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung eine "Conditio sine qua non". Die Wirkung dieser ("pädagogischen") Kraft erleichtert nicht nur - wie die ersten beiden Determinanten - die Informationsaufnahme und -verarbeitung, sondern bildet zugleich auch die energetische Voraussetzung für das Zustandekommen einer geordneten, zusammenhängenden Wahrnehmung. Nach der Lage ihres An-

griffspunktes könnte man von einer Stütze für die schwankende Motivation des I_3 -Zuschauers sprechen: In ihrem eigenen Interesse und im Interesse einer flüssigen Fortsetzung des Spiels verhindern intelligente (I_1, I_2) Spieler mit sanfter, aber nachdrücklicher Gewalt, daß der an der Grenze seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit operierende I_3 -Zuschauer aus dem Felde geht. Stockt das Spiel, weil ein mitspielender I_3 -Zuschauer "innerlich abschaltet", so üben diese Gruppenmitglieder einen starken Druck auf ihn aus (verbal oder durch Anstoßen, Würfel in die Hand drücken, usw.), endlich weiterzuziehen. Auf diese Weise wird in den I_3 -Zuschauern eine mittlere psychophysische Grundspannung aufrecht erhalten, die für die "Betriebsnahme" der Wahrnehmung unentbehrlich ist.

- 4) In engem Zusammenhang mit der Einflußnahme intelligenter Gruppenmitglieder auf die Motivation des aktiven I_3 -Zuschauers stehen zusätzliche Orientierungshilfen, die wir als vierte Bedingung für die Steigerung der Urteilsgenauigkeit ansprechen: Die Spielgruppe kontrolliert die Spieltätigkeit des I_3 -Zuschauers und vermittelt über diese Kontrolle dem mitspielenden Zuschauer ein Bild seiner eigenen Leistung und der (im allgemeinen besseren) Leistung seiner Mitspieler. Im einzelnen betrachtet sind positive Rückwirkungen der helfenden Hinweise und der belehrenden Ermahnungen in verschiedenen Stadien des Wahrnehmungs- und Urteilsprozesses nachweisbar.

- a) Der mitspielende I_3 -Zuschauer wird durch Lob und Kritik seiner Mitspieler auf unmißverständliche Weise darüber aufgeklärt, ob er Spielsituation, Spielregeln und Spielaussichten verstanden hat oder nicht. Hat er ungünstig gezogen, wird er von seinem Spielkameraden nachdrücklich aufgefordert, den Zug zurückzunehmen und nochmals zu ziehen; bei Regelverstößen protestiert sofort die Gegenpartei. Häufig muß der zurechtgewiesene I_3 -Zuschauer mehrere Anläufe machen, bis die Spielpartner mit seinem Zug einverstanden sind. Durch die im Gruppeninteresse liegenden erzwungenen Wiederholungen werden auch leistungsschwache Kinder allmählich mit den Spielregeln vertraut und erwerben sich - mehr durch mechanisches Lernen als durch Einsicht - gewisse ein-

fache Faustregeln für das Ziehen der Hütchen (z. B. immer auf einen Ruheplatz ziehen, wenn ein Hütchen des Gegners in die Nähe rückt). Die stereotype Anwendung solcher Grundregeln garantiert zwar nicht immer den Erfolg, läßt die I₃-Zuschauer aber zumindest die größten Fehler vermeiden.

- b) In den persönlichen Stellungnahmen der Spielkameraden wird dem I₃-Zuschauer nahegebracht, welche Meinung die Spielgruppe von ihm und seiner Spielweise hat (z. B. "überlege nicht so lange"; "streng dich mehr an"; "spiel doch vorsichtiger"). Weiß man wie wenig differenziert Selbstbilder von besonders leistungsschwachen Hilfsschülern ausfallen, und wie schwer es diesen Kindern überhaupt fällt, einen Bezug zu sich selbst herzustellen, wird man ihre Bereitschaft, Fremdurteile aufzugreifen und sich zu eigen zu machen, kaum unterschätzen. Vielfach ist das Selbstbild der Hilfsschulkinder überhaupt nichts anderes als eine Spiegelung der Urteile ihrer (intelligenteren Klassenkameraden).⁶⁵⁾ Verglichen mit einer Haltung der allgemeinen Standortlosigkeit ist es zweifellos ein Vorteil, wenn die von der Spielgruppe vorgenommene (inoffizielle) Beurteilung der I₃-Zuschauer von diesen als Anhaltspunkt zur Bildung einer eigenen Meinung verwendet werden kann. In Dimensionen, in denen man selbst einen eigenen (einigermaßen zutreffenden) Standort bezogen hat, lassen sich auch die Verhaltensweisen anderer Spieler sicherer - und in bestimmten Skalenbereichen wohl auch exakter (Kontrast-Assimilationswirkungen; s. dazu S. 18) - einstufen als in Skalen ohne festen Bezugspunkt. Der geforderte Vergleich zwischen den Spielern A und B muß von dem I₃-Zuschauer dann nicht mehr richtungs- und beziehungslos durchgeführt werden, sondern kann in einem sozialen Bezugssystem stattfinden, von dem zumindest ein fester Punkt - eben der eigene Standort, der als O-Punkt der Skala dienen kann - bekannt ist. Bezogen auf diesen Festpunkt werden Entfernungsangaben (z. B. A ist vorsichtiger als ich) möglich, die vorher notwendigerweise unterbleiben mußten. Sind eine Reihe solcher Festpunkte auf der Ein-

schätzungsskala vorhanden, ist die Schwierigkeit der Einordnung zusätzlicher Beobachtungen sicher viel geringer (s. auch c).

- c) Mit der Einschätzung der eigenen Person ist für den über die Spieler (A und B) urteilenden I_3 -Zuschauer indirekt auch die skalenmäßige Rangordnung von A und B nahezu festgelegt. Auf diesen Zusammenhang hat vor allem J. Franke (1958) hingewiesen. Je weniger intelligent, vorsichtig, ehrgeizig man sich von anderen gehalten weiß, um so eher ist man geneigt, seinen Beurteilern diese Prädikate zuzusprechen. Allem Anschein nach gilt hier offenbar die Stimme des "lautesten Schreiers". Wer den I_3 -Zuschauer am heftigsten kritisiert, wird für besonders schlau gehalten, wer ihm mangelndes Interesse vorwirft, gilt als ehrgeizig und wer ihm wegen seiner Vorsicht oder Feigheit Vorhaltungen macht, wird als mutig angesehen.

So fragwürdig die Beurteilungen in einigen Fällen auch sein mögen, die durch die (nicht bewußten) Wirkungen dieses Mechanismus zustande kommen, für die Mehrzahl der I_3 -Zuschauer sollten derartige vorbewußte Rückschlüsse auf die Person des Spielers doch zu einer allgemeinen Verbesserung der Urteilsleistungen führen: Der Mechanismus wirkt unserer Auffassung nach im allgemeinen so, daß der tatsächliche Leistungsunterschied (und nicht nur ein - falsches - Verhältnis der verbalen Äußerungsgewandtheit oder Äußerungsdreistigkeit) zwischen dem auf Hilfe angewiesenen I_3 -Zuschauer und dem kritisierenden I_1 -Spieler von dem I_3 -Zuschauer "gefühlsmäßig" erkannt und in ein entsprechendes Urteil transformiert wird. Durch die berechtigte Kritik und Hilfe seiner intelligenteren Mitspieler wird der I_3 -Zuschauer mehr beeindruckt als verärgert und drückt seine Anerkennung für die überlegene Leistung seines besten Helfers oder Kritikers (A oder B) in einer Bevorzugung dieses Spielers aus.

Mit diesen Hinweisen auf mögliche Gründe für die größere Urteils-genauigkeit aktiver I_3 -Zuschauer wollen wir dieses Kapitel über die Wirkung der situativen Variablen A und H beenden. Wir haben die Wechselwirkung $I \times H$ verhältnismäßig ausführlich behandelt, weil

wir glauben, daß die bei der Interpretation dieses Verhältnisses dargestellten Determinanten auch mit zahlreichen anderen Lernsituationen über Erfolg und Mißerfolg des Hilfsschulkindes entscheiden. "Face-to-face"-Kontakt (1), Ausnutzung sachimmanenter, determinierender Tendenzen (2), Motivationshilfen (3) und feste Orientierungspunkte (4) sind m. E. wichtige Elemente jeder modernen Hilfsschuldidaktik. Die Anwendung einer solchen psychologisch orientierten Didaktik wird allerdings nur in Kleingruppen, nicht in größeren Klassen von 25 und mehr Schülern erfolgsversprechend sein.

XI. Zusammenfassung

1) Die personalen Determinanten der Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung

a) Gesichtspunkte für eine systematische Darstellung der Einzelergebnisse

Wenn, wie in der vorliegenden Untersuchung, ein recht komplexes empirisches Datenmaterial in zahlreichen Einzelschritten für die statistische Prüfung einer größeren Anzahl von Hypothesen aufzubereiten und der psychologischen Interpretation unter ganz verschiedenen Aspekten zugänglich zu machen ist, erscheint es wenig sinnvoll, in einer Zusammenfassung eine abgekürzte Wiederholung der einzelnen Vor- und Zwischenüberlegungen, der Rückgriffe und Querverbindungen zu geben. Stattdessen wollen wir versuchen, ein Fazit zu ziehen, indem wir

erstens auf einer Ebene höherer Abstraktion unsere zum Teil sehr konkreten Einzelergebnisse in Zusammenhang mit einigen allgemeineren Modellvorstellungen zur Theorie, Genese und Erscheinungsweise der Deblilität bringen und

zweitens in der Gliederung der Einzelergebnisse eine Antwort auf die zu Beginn dieser Arbeit gestellte Frage nach den kognitiven und sozialen Determinanten der geringen Wahrnehmungs- und Urteilsgenauigkeit von Hilfsschulkindern geben.

Zur schärferen Charakterisierung der einzelnen Determinanten und zur Erläuterung ihrer Wirkung auf die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung (Kognitionsebene) wollen wir - ebenso wie in den Einzelkapiteln - das Spielverhalten im engeren Sinn (Handlungsebene) in die Darstellung mit einbeziehen. Eine solche Verbindung ist mehr als ein Artefakt oder ein Konstrukt. Beziehungen zwischen Wahrnehmungsprozessen und Handlungsverläufen manifestieren sich nicht nur in einer äußeren, strukturellen Ähnlichkeit von verschiedenen lokalisierten Ausfallerscheinungen (z. B. Beziehungslosigkeit der Einzelurteile - Beziehungslosigkeit der einzelnen Spielzüge) und nicht nur in einer "Signifi-

kativfunktion" des Spielverhaltens (als Zeichen für bestimmte Wahrnehmungs- und Urteilsdefekte) sondern weisen sich auch in kausalen - oder zumindest konditionalen - Abhängigkeitsverhältnissen aus.

Die zur Beurteilung der Spieler A und B vorgegebenen Verhaltensdimensionen (Fragebogen) bleiben für die Mehrzahl der leistungsschwächeren Hilfsschüler (I_2 - und I_3 -Gruppe) sinnleere, zu abstrakte Schemata, wenn sie nicht durch das eigene Tun (Probieren) und durch die Erfahrungen, die man mit seinen Spielpartnern macht, als Bedeutungseinheiten neu erschlossen werden. Erst dann stehen sie als Ordnungsklassen für die kognitive Gliederung der Wahrnehmungsdaten zur Verfügung und erst dann werden - was noch viel wichtiger ist - Verhaltensweisen ausgebildet, die eine Einstufung in die vorgegebenen Kategorien überhaupt rechtfertigen. Der Gedanke sei an einem einfachen Beispiel kurz erläutert:

Für die besonders leistungsschwachen Vpn. unseres Kollektivs (I_2) ist die Frage 9 ("Wer hat vorsichtiger gespielt?") zunächst unverständlich, weil in dem allgemeinen Persönlichkeitskonzept der Begriff "Vorsicht" entweder überhaupt nicht oder - im günstigeren Fall - nur als unklare, an ganz spezielle Erlebnisse gebundene Vorstellung enthalten ist. Nehmen diese Vpn. jedoch mehrere Male aktiv an den Spielen teil, machen sie sehr häufig die Erfahrung, daß man bei einer bestimmten Klasse von Zügen (z. B. einfach vorwärts weiterziehen, wenn man von einem Hutchen des Gegners verfolgt wird) Hutchen einbüßt, bei einer anderen Klasse von Zügen (z. B. auf eine Ruhebänk ziehen) seine Hutchen behält. Die Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse werden durch Lob und Tadel verstärkt, wenn der leistungsschwache Spieler mit einem intelligenteren Klassenkameraden zusammenspielt. Durch zahlreiche Wiederholungen solcher Erfahrungen lernen die I_2 -Vpn. allmählich, daß sie ein angegriffenes Hutchen (definiert durch die Mane eines fremden Hutchens) auf eine Ruhebänk oder ins eigene Versteck ziehen sollen, und - im nächsten Schritt - man den drohenden Verlust eines eigenen Hutchens auch durch einen erfolgreichen Angriff auf den "Bedroher" abwehren kann. Schließlich konstituiert sich die Dimension "Vorsicht" in der Erkenntnis, daß die Chancen, (definiert durch das Verhältnis von Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen) ein bedrohtes Hutchen zu sichern, größer sind, wenn man auf eine Ruhebänk herausnimmt, als wenn man dem Angreifer entgegenzieht. Von diesem Augenblick an sind I_2 -Vpn. grundsätzlich in der Lage, in ihrem Spielverhalten Ansätze von Vorsicht zu bekunden, und erst jetzt vermögen sie auch das Spielverhalten ihrer Partner nach dieser Kategorie auszuwerten und in eine einfache Skala (paarweiser Vergleich) einzustufen.

Zwischen der Wahrnehmung und Beurteilung einer bestimmten Klasse von Verhaltensweisen einerseits und dem "Können", d. h. der praktischen Ausübung dieses Verhaltens andererseits besteht demnach eine wechselseitige Abhängigkeit: Ohne das - häufig mit einem "Aha-Erlebnis" verbundene - "denkende Erfassen" von grundlegenden Handlungsmöglichkeiten und der mehr oder weniger klaren begrifflichen Fassung dieser Potentialitäten in allgemeinen Verhaltensrichtlinien steht dem eigenen Handeln kein Spielraum zur Verfügung. Umgekehrt gilt aber auch, daß erst durch die praktische Einübung in das Spiel Handlungsmöglichkeiten entdeckt und im Anschluß daran schrittweise die kognitiven Strukturen für ein sachgerechteres Erkennen und Beurteilen dieser neuen Verhaltensformen entwickelt werden.

Als übergeordnete Gesichtspunkte für die schematische Gliederung der aufzuweisenden Determinanten wählen wir die Kategorien "personale Eigenart" (individualpsychologischer Aspekt) und "interpersonales Verhältnis" (gruppendynamischer Aspekt). Wir meinen damit, daß Bedingungen für die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung zum einen Teil in bestimmten individuellen Fähigkeiten und Einstellungen (z. B. in der Intelligenz oder/und der sozialen Aufgeschlossenheit) der kommunizierenden Partner, speziell des Empfängers bestehen, zum anderen Teil aus dem besonderen Verhältnis der Partner zueinander (z. B. Sympathie bzw. Antipathie) erwachsen. Die sozialen Interaktionen zwischen den Hilfsschülern werden zwar durch die individuelle Eigenart der Partner, vor allem durch deren geringe Intelligenz in großen Zügen präformiert, - und sind insofern auch als Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern zu bezeichnen - jedoch sind die komplexen, komplizierten Dialoge und Handlungsketten, die aus solchen Wechselwirkungen entstehen, mit der individualpsychologischen (charakterologischen) Nomenklatur nicht ausreichend beschreibbar. In solchen Redeverläufen und Handlungsfolgen manifestiert sich ein bestimmtes soziales Verhältnis (vergleiche dazu die von Ph. Lersch genannten Formen des zwischenmenschlichen Bezugs, 1964, S. 77-100), dessen wesentliche Bestimmungsmerkmale eine bestimmte Relation anzeigen (z. B. die "Flüssigkeit" des Kontakts oder die "Komplementarität" der Einzelhandlungen) und eben deshalb nicht durch

eine Aneinanderreihung von individuellen Einzelmerkmalen dargestellt werden können.

Nach Maßgabe der in den Versuch aufgenommenen Bedingungen wird unter dem Stichwort "personale Eigenart" die geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als unmittelbare oder mittelbare Folge der geringen Intelligenz und der häufig beträchtlichen Milieuschädigung der Kommunikationspartner zu behandeln sein; unter dem Stichwort "interpersonales Verhältnis" als Ergebnis der eingeschränkten sozialen Wechselwirkung, insbesondere der fehlenden Einsteuerung der Partner aufeinander.

- b) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als unmittelbare Folge der geringen allgemeinen Intelligenz

Als eine direkte Folge der geringen allgemeinen Intelligenz unserer Vpn. wollen wir alle jene Versuchsergebnisse betrachten, die sich wichtigen Bestimmungsmerkmalen dieser zentralen, allgemeinmenschlichen Fähigkeit "polar", (d. h. nach der hohen oder geringen Ausprägungsstärke dieser Merkmale) zuordnen lassen oder in einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem allgemeinen Leistungsniveau (ausgedrückt in einem Intelligenzquotienten) gebracht werden können.

Unter dem individualpsychologischen Aspekt sind aus unserer Arbeit vor allem die Verringerung der Beurteilungsgenauigkeit bei zunehmender Komplexität der Items (Dimensionen des Fragebogens), die geringe logische Stringenz und psychologische Ordnung der Einzelurteile (Hypothesen 1 a und 1 b) anzuführen; unter dem gruppendynamischen Aspekt die Variation der Urteils-genauigkeit mit der Ausprägungsstärke der allgemeinen Intelligenz (je intelligenter desto sachangemessener; Hypothese 3 a). Das verschieden schnelle Lernen der Items bei Wiederholung der Spiele (in den intelligenteren Gruppen wird das Leistungsmaximum früher erreicht als in der I₃-Gruppe; siehe Durchschnittskurven des Lernverlaufs; Hypothese 2 c) und die verschieden starke Modifikation der Wahrnehmungs- und Urteils-genauigkeit mit der sozialen Rolle und dem Spielerfolg (bei höherer Intelligenz rollen- und statusspezifische Genauigkeit der Wahrnehmung und Beurteilung; Hypothesen 3 e, 5 c).

Im Bereich des Handelns (Spieltätigkeit) unterscheiden sich intelligente (I_1) von den leistungsschwächsten Hilfsschülern (I_3) vor allem in der aktuellen Spielübersicht (Konzentration auf einen eng begrenzten, naheliegenden Sektor des Spielfelds bzw. aufmerksame Beachtung auch solcher Areale, die dem eigenen Platz nicht unmittelbar benachbart sind), in der Zukunfts- und Zielbezogenheit der Spielaktionen (Augenblickszüge ohne Verbindung zu den vorausgegangenen und den zukünftigen Zügen bzw. taktische und strategische Überlegungen, die sich in längeren, geschlossenen Handlungsketten niederschlagen), und in dem Zugrepertoire (Beherrschung einiger weniger Grundregeln, die stereotyp in den verschiedenartigsten Spielsituationen angewandt werden, bzw. Ausnutzung aller oder doch vieler Zugmöglichkeiten, die in dem Spiel enthalten sind, wodurch ein differenziertes, situationsspezifisches Reagieren möglich wird).

Die genannten Untersuchungsbeefunde lassen sich ohne Mühe in die Gestalt- und Feldtheoretische Konzeption des Schwachsinn einordnen und mit Begriffen, wie "Gestaltgliederungsschwäche, Strukturierungsschwäche, Profilschwäche, Rigidität" befriedigend erklären. Was das schnellere Lernen der intelligenten Hilfsschüler anbetrifft, verweisen wir auf das umfassende Sammelreferat von U. Bleidick, wo unter dem Kapitel "die Verlaufsanalyse von Lernbehinderungen Geistesschwacher" auf lerntheoretische Ergebnisse hingewiesen wird (s. dazu auch 1c). Danach steigt die Fähigkeit zum positiven Transfer mit dem Grad der Intelligenz an, während sie bei niedrigem IQ nahezu ausfällt (1963, S. 172).

c) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als mittelbare Folge der Intelligenzschädigung

Unter mittelbaren Folgen der geringen Allgemeinintelligenz verstehen wir - in einem weiteren Sinn- alle jene (verfestigten) Persönlichkeits- und Verhaltensänderungen, die in irgendeiner Form durch die konstant geringen Intelligenzleistungen ausgelöst oder bedingt werden. Im Rahmen unseres Themas beschränken wir uns auf solche Variablen, die als Determinanten für die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung gelten können.

Um nicht mißverstanden zu werden, sei eine kurze einleitende Bemerkung vorangestellt. Im Vergleich zu den unter 1 b zusammengestellten "unmittelbaren" Auswirkungen einer geschädigten Allgemeinintelligenz sind Rückwirkungen intellektueller Mißerfolgserlebnisse auf die Persönlichkeitsentwicklung wesentlich schwieriger ausfindig zu machen und im strengen Sinne durch empirisches Zahlenmaterial auch nicht eindeutig zu beweisen. Eine direkte Beobachtung, bei welcher Gelegenheit, zu welchem Zeitpunkt, unter welchen speziellen Umständen die Persönlichkeit des Hilfsschulkinde in ihren wesentlichen Grundeinstellungen zur Welt, zur sozialen Umgebung und deren Anforderungen geprägt wird, ist in der Regel nicht möglich und kann - einmal versäumt - auch nicht mehr nachgeholt werden. So bleibt in späteren Untersuchungen nur der Weg, derartige (hypothetische) Zusammenhänge in Rechnung zu stellen und in die Interpretation des aktuellen Verhaltens einzubeziehen. In diesem Sinn wollen wir die nachstehenden Ergebnisse unserer Untersuchung verstanden wissen:

α. So verschieden für die einzelnen Intelligenzgruppen (I_1 , I_2 , I_3) die Lernkurven in der Länge des Anstiegs und der Lage des Gipfelpunktes auch sind, in einem wichtigen Merkmal stimmen die Kurven überein: Für das Kollektiv der männlichen Hilfsschüler schwankt das Leistungsmaximum aller I -Gruppen um den Wert 4, für das Kollektiv der weiblichen Hilfsschüler um den Wert 2 (Ausnahme I_3 -Hilfsschülerinnen). Ist dieser (evtl. geschlechtsspezifische) ⁶⁶⁾ Gipfelpunkt erreicht, fallen die Urteilsleistungen der genannten Gruppen im nächsten Versuch deutlich ab (siehe Lernkurven, graphische Darstellung 2, Seite 100).

Wir versuchten uns diese Übereinstimmung im Lernverlauf mit der naheliegenden Interpretation verständlich zu machen, daß die Anstrengungsbereitschaft (Motivation) zur genauen Beobachtung resp. Beurteilung von einem "inneren Sollwert" gesteuert wird. Das Hilfsschulkind hat offenbar eine bestimmte allgemeine Vorstellung von seiner Leistungsfähigkeit, eine generelle, sozial induzierte Erwar-

tung, die als Maxime seinem Diskriminierungslernen (paarweiser Vergleich von A und B) zugrunde liegt. Solange der innere Sollwert nicht erreicht ist, "lernt" das Hilfschulkind; kommt die Leistung in die Nähe dieses Grenzwertes, wird eine weitere aufmerksame Beobachtung und Beurteilung des Spielgeschehens durch psychische Sättigung blockiert. Es kommt zu einem Wechsel in den angestrebten Zielen (Verlagerung des Aufmerksamkeitsschwerpunktes von den spiel- auf die personbezogenen Fragen; in den intelligenteren Gruppen schneller als in den I_3 -Gruppen) und - damit verbunden - zu einem Spannungsabfall in den bisher gespannten "inneren Systemen" ("Das haben wir ja schon geschafft!"). Zusätzliche Wiederholungen des Versuchs haben deshalb keinen Einfluß mehr auf eine sachangemessenere Beantwortung bereits "erledigter" Beobachtungs- und Beurteilungsaufgaben.

Man kann sich vorstellen, daß die mehr oder weniger bewußt erlebte Diskrepanz (Erfolgs-Mißerfolgserlebnisse) zwischen der tatsächlich erreichten und der vorgestellten Leistung (Anspruchsniveau) jener "innere Reiz" ist, der die Stärke der Motivation regelt. Die Grenze selbst wäre dann durch das Erleben einer äußersten intellektuellen Kraftanstrengung markiert. Der Mechanismus erscheint so eingespielt, daß die im Rahmen der "success striving-failure avoiding"-Theorie aufgestellte Erklärung eines Selbstschutzes gegen Überforderung durchaus pausibel wirkt (Bialer 1957, 1960,; Ringelheim 1958; Gardner 1957; Heber 1959; Cromwell und Moss 1959; s. Cromwell, K. L. "A Social Learning Approach To Mental Retardation" in: Ellis 1963, Hrsg., "Handbook of Mental Deficiency", S. 41 - 92).

- β. Im ganzen gesehen bestehen zwischen den Variablen Intelligenz, soziale Einstellung und Spielwiederholung keine Wechselwirkungen höherer Art ($I \times S \times Wh$ nicht signifikant); analysiert man jedoch die Beziehungen zwischen den einzelnen Variablen genauer, so ist nicht zu übersehen, daß die Variabilität des sozialen Verhaltens (definiert durch die Variation der Urteilsgenauigkeit mit der Wechselwirkung $S \times Wh$) auf den verschiedenen Intelligenzstufen

verschieden groß ist: Während in der I_1 - und I_3 -Gruppe die (wiederholungsbedingte) Veränderung der Urteilsleistungen nur geringfügig mit der sozialen Einstellung (S_1 , S_2) variiert, sind die Urteilsleistungen der I_2 -Vpn. in¹ hohem Maß von der sozialen Einstellung abhängig (s. Zusatztabelle 4 und 5, Anhang S.201).

Wir interpretierten dieses Ergebnis in einem strukturalpsychologischen Ansatz. Bei vergleichsweise extremer Ausprägung (I_1 - und I_3 -Gruppe) hat die Intelligenz einen hohen Stellenwert ("charakterologische Dominante") in der Persönlichkeit des Hilfsschülers. Als autochthone Instanz formuliert sie ihre Ziele aus sich selbst heraus und erschließt die Umwelt gleichsam nach einer von ihr selbst entworfenen Strategie. Andere Determinanten der sozialen Wahrnehmung wie z. B. die soziale Einstellung haben auf den intelligenzspezifischen Plan nur einen geringfügigen "modifizierenden" Einfluß (s. Spezifikation Kapitel 7, Hypothese 2 c, 2. Teil, S. 97 bis 109).

Demgegenüber involviert eine mittlere Intelligenz (I_2 -Gruppe) a priori keine bestimmte (kognitive) Thematik in der Auseinandersetzung mit der Aussenwelt und so gewinnen - dank dieser inneren Unbestimmtheit (Offenheit) - "intelligenzfremde" Kräfte (in unserem Versuch die soziale Einstellung und die hieraus resultierende aktuelle Kommunikation mit den Spielpartnern) "dominierenden" Einfluß auf die Wahl des bevorzugten Wahrnehmungsfeldes. In den S_1 -Gruppen (sozial leistungsbereite, in die Klassengemeinschaft integrierte Hilfsschüler) wenden die Vpn. ihre Aufmerksamkeit zunächst dem Spielgeschehen als solchem zu (Frage 1 - 5, 13) und dann erst der individuellen Spielweise der Partner; in den S_2 -Gruppen (Hilfsschüler mit asozialer oder antisozialer Einstellung) sind die Mitspieler schon im 2. Versuchsdurchgang wichtigster Gegenstand der Beobachtung.

Den Ort für die theoretische Einordnung dieser Ergebnisse senen wir gleichfalls in der von Bialer (1960) und Miller (1961) erweiterten success striving-failure avoiding Theorie

Intelligente Hilfsschüler (I_1) sind vorwiegend aufgabenbezogene Vpn. ("ILC-subjects", d. h. Individuen mit einem "internal locus of control"); durchschnittlich intelligente Hilfsschüler (I_2) werden vorwiegend außengesteuert ("ELC-subjects", d. h. "external locus of control"; z. B. "social responses of others, rewards, punishments, etc.").⁶⁷⁾

Nicht übereinstimmend mit der Theorie sind unsere Aussagen über die I_3 -Vpn. Entsprechend der Annahme der Autoren, daß intelligenzgeschädigte Kinder - im Vergleich zu normal intelligenten - signifikant häufiger ELC- als ILC-Individuen sind, hatte man für die I_3 -Vpn. eine besonders hohe Beeinflussbarkeit durch soziale Feldkräfte erwarten müssen. Das ist nach unseren Untersuchungsergebnissen jedoch nicht der Fall. Wir sehen diese Abweichung nicht als Zufall an, sondern sind der Auffassung, daß die "Success striving-failure avoiding"-Theorie für besonders leistungsschwache Individuen einer Überprüfung bedarf. Hilfsschüler mit sehr geringer Intelligenz werden durch Lob und Tadel ihrer Klassenkameraden zunächst wenig beeinflusst, weil sie die sozialen Stellungnahmen überhaupt nicht mit bestimmten Erfolgs- und Mißerfolgserlebnissen verbinden. Sie müssen vorher lernen, was Erfolg und Mißerfolg in einer vorgegebenen Situation bedeutet, und das ist nur möglich, wenn sie ihr Denken und Handeln in einen Bezug zum Ziel der Aufgabe bringen (ILC). Das Bedürfnis, einen solchen Bezug herzustellen, ist nach unseren Beobachtungen auch bei besonders intelligenzschwachen Schülern gegeben; es entspricht dem Wunsch, "wenigstens etwas von dem Spiel zu verstehen".

8. Die in einem Vortest abgegebenen soziometrischen Wahlen erweisen sich im Hauptversuch als wenig valid (zwischen B nicht signifikant; s. Tabelle 14, S. 114). In der Interpretation dieses Resultats nahmen wir auch Bezug auf die Intelligenz der Vpn. und wiesen auf die ausgeprägte Leistungseinstellung der I_1 - und auf das Orientierungsverhalten und das Anpassungsstreben ("Mitmachenkönnen") der I_3 -Vpn. hin; weitere Gründe für die geringe Validität der

soziometrischen Wahlen sahen wir in der insbesondere für die Zuschauer zu komplexen Entscheidungssituation und in dem zu geringen Generalisierungsgradienten für die Beliebtheitswahlen. Die neue, unbekannte Spielsituation mit ihrer von außen festgesetzten sozialen Konfiguration (Rollenverteilung und Partnerbeziehungen) wird zunächst nicht mit der für "Spiele überhaupt" ergangenen Entscheidung ("mit wem möchtest du am liebsten zusammenspielen?") in Verbindung gebracht sondern als etwas "ganz anderes" angesehen.

Wir nehmen an, daß sich die Kinder bei der Vornahme ihrer Wahl mehr auf die unmittelbar zurückliegenden (anschaulichen) Spielereignisse und Spielhandlungen bezogen und nicht auf die habituelle (unanschauliche) Eigenart (nabituelle Persönlichkeitszüge) ihrer Spielpartner. Aus diesem Grund ist die Anzahl der bekannten Elemente in der neuen Versuchssituation zunächst zu gering, als daß eine Generalisierung und ein positiver Transfer der Sympathie- bzw. Antipathiegefühle erfolgen könnte. Erst in einem späteren Stadium der Versuchsteilnahme (nach Abschluß der Orientierungsphase) werden "Gefühlsübertragungen" möglich. Goldstein und Scheerer (1941) formulierten diesen Sachverhalt in ihrer bekannten Unterscheidung von "abstract and concrete attitude": "The concrete individual is unaware of the common properties of objects and events and is , therefore, unable to respond to them. There is a tendency, rather, to respond to each object in a class as if it were unique" (S. Rosenberg "Problem-solving and Conceptual Behavior" in: "Handbook of Mental Deficiency", 1963, S. 453).

8. In der Zuschauerrolle urteilen intelligente Hilfsschüler (I_1) zutreffender, wenn sie sich direkter Eingriffe in das Spielgeschehen enthalten; leistungsschwache Hilfsschüler (I_3) urteilen genauer, wenn sie sich aktiv am Spiel beteiligen (s. Tabelle 17, S. 14). Wir erklärten diesen Unterschied mit der auf verschiedenen Intelligenzstufen unterschiedlichen psychologischen Valenz von "Aktivität-Passivität". Bei I_1 -Vpn hat die (instruktionswidrige) Aktivität der Zuschauer den Charakter eines Protests

(gegen die "Dummheit" der Spieler); bei den I_3 -Vpn. entspringt sie dem Wunsch, mitmachen zu dürfen und verstehen zu lernen. Sich äußerlich passiv verhalten heißt für den I_1 -Zuschauer, sich auf das Spielgeschehen zu konzentrieren, für den I_3 -Zuschauer, heimlich "aus dem Felde gehen".

Bei so verschiedenem psychologischen Hintergrund der Aktivität bzw. der Passivität müssen auch die Rückwirkungen der äußeren Haltung auf die Konzeptbildung ganz verschieden sein. Die I_1 -Zuschauer, die auch ohne motorische Aktivität in der Lage sind, eine neue Situation zu erforschen (visuelle und verbale Klassifikationen; s. dazu Theorie von Zaporozhets, 1957, 1960, zitiert in Cromwell, R. L., Baumeister, A., Hawkins, W. F.: "Research in Activity Level"; Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 656) stören durch ihre (affektbetonten) Eingriffe die Konzeptbildung und geben deshalb unzutreffendere Urteile ab. Die I_3 -Zuschauer, die in einer neuen Situation (Versuchssituation) nur über wenige Kategorien zur kognitiven Gliederung ihrer Umwelt verfügen (s. dazu Wolfensberger, Miller, Foshee, Cromwell 1962, zitiert in: Cromwell, R. L., Baumeister, A., Hawkins, W. F.: "Research in Activity Level"; Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 643), erschließen sich in ihrer Aktivität neue Dimensionen zur kategorialen Ordnung des Spielgeschehens durch Lernen am Erfolg (Erfolgskontrolle durch intelligentere Spielpartner).

- d) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als unmittelbare Folge einer gemeinschaftsfeindlichen Einstellung (asozial-antisozial)

In einer Untersuchung über die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung sind die möglichen Wirkungen einer asozialen oder antisozialen Einstellung (auf die abhängige Variable) nicht unmittelbar einschlägig. Da die von uns untersuchten Hilfsschulkinder jedoch häufig aus unvollständigen und verwahrlosten Familien stammen, haben wir - neben der Unterscheidung in bestimmte Intelligenzgrade (I_1 , I_2 , I_3) - eine Differenzierung in S_1 - und S_2 -Individuen vorgenommen (sozial leistungsbereite, in die Klassengemeinschaft einge-

gliederte Kinder bzw. aus der Klassengemeinschaft ausgegliederte Kinder mit asozialer und antisozialer Einstellung). Das bedeutet jedoch nicht, daß wir die These einer inneren Koppelung von Schwachsinn und sozial abnormem ("neurotischen") Verhalten teilen. (s. dazu auch Anmerkung 37).

Einen möglichen Grund für das Entstehen der Koppelungsthese sehen wir in den zum Teil unpräzisen Beschreibungen und in der ungenügenden phänomenologischen Erhellung der sozialen Ausfallerscheinungen selbst. Langsame oder unvollständige soziale Orientierung und Anpassung, Instabilität des sozialen Verhaltens (z. B. Partnerbeziehungen), geringes Rollenbewusstsein sind nicht vorrangig Symptome einer neurotischen Fehlentwicklung, sondern - zunächst naheliegender - Ausdruck der geringen Allgemeinintelligenz auf sozialem Gebiet. (Insofern gehören diese Phänomene nicht unter den obengenannten Gesichtspunkt 1 d; statt dessen Einordnung in 1 b oder 1 c). Bei genauerer Betrachtung (Differentialdiagnose) imponieren viele soziale Auffälligkeiten wie die oben genannten nicht als Beweis für eine "gemeinschaftsfeindliche" Einstellung. Man sollte dieser Tatsache Rechnung tragen und von "Kontakt- oder Kooperationschwächen" sprechen, wenn man die in sozialer Ungeschicklichkeit, Hilflosigkeit oder Torheit ausgeführten Handlungen angemessen charakterisieren will.

Auch der Hinweis, daß Schwachsinn und "soziopathisches" Verhalten ungewöhnlich häufig zusammen vorkommen, ist kein stichhaltiges Argument für eine intrapsychische Koppelung intellektueller und sozialer Persönlichkeitsdefekte. Nach unseren Erfahrungen kommen mehr als die Hälfte der Hilfsschüler aus sozial geschädigten Familien, wachsen also unter denkbar ungünstigen Entwicklungsbedingungen auf. Nicht zu vergessen ist auch, daß zahlreiche amerikanische Untersuchungen zu diesem Problem an Kindern vorgenommen wurden, die oft jahrelang zusammen mit erziehungsschwierigen, neurotischen und psychotischen Kindern in Anstalten (mental Hospital) untergebracht waren.

Aus diesen und anderen hier nicht weiter auszuführenden Gründen (s. dazu Garfield, S. L., "Abnormal Behavior and Mental

Deficiency" in: Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 587) erscheint es uns zutreffender, asoziales und antisoziales Verhalten im eigentlichen Sinn (Dimensionen S_1 u. S_2) auf spezielle soziale Faktoren (z. B. familiäres Milieu, Frustrationen durch das ablehnende Verhalten Erwachsener) zurückzuführen und nicht auf Schwachsinn "an sich". Für diese Anschauung sprechen auch die Ergebnisse unserer eigenen Untersuchung. In den von uns untersuchten Schulklassen haben wir auf allen Intelligenzstufen (I_1 - I_3) sozial angepasste (S_1) und sozial "auffällige" Kinder (S_2) vorgefunden, wenn auch nicht in dem gleichen Verhältnis (größere Homogenität des sozialen Verhaltens bei den leistungsschwächsten Vpn.). Sowohl in ihrem Spielverhalten (Annahme, bzw. Ablehnung der zugeordneten Rollen, Koordination der sozialen Aktivität) als auch in der Genauigkeit der sozialen Beurteilungen in den einzelnen Versuchsreihen (s. Tabellen 9 b und 10 b) konnten deutliche Unterschiede zwischen S_1 - und S_2 -Gruppen festgestellt werden. Berücksichtigt man neben der Fehlerzahl auch die Fehlerrichtung und die psychologische Valenz der einzelnen Urteilsdimensionen (positive-negative Aufforderungscharaktere) kommt man zu dem Ergebnis, daß S_2 -Vpn. in den leistungsbezogenen Dimensionen (Prestigefragen?) signifikant häufiger nach ihren emotionalen Voreinstellungen (Sympathie-Antipathiegefühle) urteilen als S_1 -Vpn (s. Tabelle 1b, S. 112).

Die genannten Versuchsergebnisse sind eine Bestätigung für die von A. Busemann geäußerte Annahme, daß "es außer einer verbreiteten konsekutiven Schwäche des sozialen Verhaltens auch einen konstitutiven speziellen Defekt in der Kontaktnahme und in der Kooperation mit anderen Menschen gibt" (1959, S. 473). Näher zu bestimmen ist in dieser Meinung allerdings, ob es sich bei dem genannten "konstitutiven speziellen Defekt" um eine erbliche oder im frühen Kindesalter durch ungünstige Milieueinflüsse erworbene Schädigung des "Person-Erlebens" handelt.

Die Ergebnisse stehen nicht im Widerspruch zu der Interpretation der Hypothesen 1 a und 1 b, daß die soziale Wahrnehmung von ichtnahen Reaktionen (personbezogene Fragen) grundsätzlich in ähnlichen Akten der Selektion kategorisierung und

Bewertung erfolgt wie die Wahrnehmung von verhältnismäßig peripheren Verhaltensweisen (spielbezogene Fragen). Zwar bestehen zwischen den verschiedenen sozialen Untergruppen (S_1 - S_2) erhebliche Unterschiede (Fehlerzahl, Abweichungsrichtung) in der Beantwortung der Fragen, jedoch sind innerhalb der S_1 - und S_2 -Gruppen durchgehend die gleichen allgemeinen Urteilstendenzen vorherrschend (s. Tabelle 13; asoziale und antisoziale Vpn. urteilen auch in den spielbezogenen Dimensionen 3 und 5 nach ihren Voreinstellungen).

- e) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als mittelbare Folge einer gemeinschaftsfeindlichen Einstellung

In Analogie zu den mittelbaren Folgen einer geringen Allgemeinintelligenz verstehen wir unter mittelbaren Folgen einer asozialen und antisozialen Einstellung solche Wirkungen auf die Beurteilungsgenauigkeit, die nur aus dem Zusammenspiel mit anderen Variablen zu bestimmen sind. In unserer Arbeit haben wir Wechselwirkungen dieser Art im Bereich des Lernens ($S \times Wh$) und bei den Spielrollen ($I \times S \times K$) nachgewiesen.

- α. Mit der ersten und zweiten Wiederholung der Versuche ändert sich die Beurteilungsgenauigkeit der S_1 - und S_2 -Gruppe in entgegengesetzter Richtung: In der ersten Wiederholung fallen die Leistungen der S_1 -Gruppe in den personbezogenen Fragen ab und steigen in der zweiten Wiederholung deutlich an; bei den S_2 -Vpn. wirkt die Wiederholung auf die Urteilstgenauigkeit gerade umgekehrt (s. graphische Darstellung 1, S. 91).

Wir erklärten den verschiedenen Verlauf des Lernens mit einer verschiedenen Verlagerung (shift) des Wahrnehmungszentrums. S_1 -Individuen reagieren zunächst bevorzugt auf spielbezogene Reize (Spielregeln, Spielereignisse, Spielfehler, usw.) und wenden ihre Aufmerksamkeit erst in einem zweiten Schritt der individuellen Spielweise ihrer Partner zu. S_2 -Vpn. achten von Anfang an stärker auf die persönlichen Reaktionen ihrer Partner, bringen sich dann jedoch (2. Wiederholung) durch ihr eigenes soziales Verhalten (aggressiv-passiv ausgegliedert) in Beobachtungspositionen, von denen aus eine kontinuierliche, geordnete Reizaufnahme

und Reizverarbeitung nur noch begrenzt möglich ist.

Einen wichtigen Grund für die verschiedene Selektion der Reize sehen wir in der unterschiedlichen Strebungsthematik von S_1 - und S_2 -Individuen (Leistungsstreben, bei dem S_1 -Vpn., Streben nach sozialer Dominanz bzw. sozialer Sicherung bei den S_2 -Vpn.). Im Rahmen solcher globalen Zielsetzung legen sich S_1 - und S_2 -Vpn. vor oder während des Spiels bestimmte (persönlichkeitsspezifische) Fragen vor, die sie anhand des gebotenen "Äußerungsmaterials" im Verlauf des Spiels überprüfen (z. B. S_1 -Individuen die Fragen 2 - 5). Im Verlauf des Spiels suchen die Vpn. aus dem "Äußerungsangebot" die fragenkohärenten Äußerungen aus (z. B. die verpaßten Chancen zur Eroberung eines Hütchens) und prägen sich deren Anzahl durch inneres Zählen ein. Reize aus anderen Dimensionen bleiben unbeachtet, so daß in den vernachlässigten Dimensionen auch keine "Beobachtungsreaktionen" gelernt werden können ("OR" gleich "observing responses", s. "attention"-Theorie von Zeaman, D. und House, B. J.: "The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning"; Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 166 - 169).

- β) Die Variation der Beurteilungsgenauigkeit mit der Spielrolle (Spieler-Zuschauer) hängt nicht nur von dem Intelligenzgrad der Vpn. ab sondern auch in zweifacher Hinsicht von der sozialen Einstellung der Vpn.:

Die (absoluten) Unterschiede in der Genauigkeit der Spieler- und Zuschauerurteile sind innerhalb der S_1 -Gruppe bedeutend größer als innerhalb der S_2 -Gruppe (größere Rollenplastizität der S_1 -Individuen gegenüber der S_2 -Individuen). Innerhalb der S_1 -Gruppe ist der intelligenzspezifische Varianzanteil wesentlich größer als innerhalb der S_2 -Gruppe. übersetzt in eine psychologische Nomenklatur heißt das, daß das Rollenverhalten und die rollenspezifische Beurteilungsgenauigkeit sozial leistungsbereiter Kinder (S_1) wesentlich von ihrer Intelligenz abhängt, während diese Abhängigkeit bei Kindern mit einer asozialen oder antisozialen Einstellung (S_2) nur in sehr viel geringerem Ausmaß besteht

(s. Tabelle 15). S_2 -Vpn. urteilen in beiden Spielrollen in erster Linie nach ihrer (egozentrischen) sozialen Einstellung (eindimensionale Determination des Rollenverhaltens), sozial leistungsbereite Kinder nach ihrer sozialen Einstellung und nach Maßgabe ihrer Intelligenz (mehrdimensionale Determination des Rollenverhaltens und der rollenspezifischen Urteilsgenauigkeit).

Die Determination des Rollenverhaltens ist in unserer Untersuchung das einzige sichere Beispiel für eine Wechselwirkung der Variablen I und S. Bezogen auf die kritische Variable "Beurteilungsgenauigkeit" (s. Tabelle 15) bedeutet die Wechselwirkung eine Verstärkung der bekannten Rollenrigidität des Hilfsschulkindes durch "soziale Fehlentwicklung". Sowohl herabgesetzte Intelligenz (I_3) als auch eine asoziale oder antisoziale Einstellung (S_2) erschweren - in Abhängigkeit voneinander - die Übernahme und Ausübung einer Rolle, wenn auch, wie wir annehmen, aus verschiedenen Gründen.

Zur Erklärung der geringen "sozialen Plastizität" (Lersch, 1964, S. 190) verweisen wir auf das schon an anderer Stelle erwähnte gestaltpsychologische Konstrukt der Rigidität von Lewin und Kounin ("This rigidity of the boundaries results in a decreased mobility of psychical systems"; Spitz, H. H., "Field Theory in Mental Deficiency", in: Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 17). Die theoretische Herleitung der Rollenrigidität als Folge einer gemeinschaftsfeindlichen Einstellung wird entweder von dem tiefenpsychologischen Konstrukt des "Autismus" ("early infantile autism"; Kanner, L., referiert in Garfield, S. L.: "Abnormal Behavior and Mental Deficiency"; Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 577 - 580) oder von der psychiatrischen These einer psychopathischen oder neuropathischen Konstitution oder Demenz vorgenommen (z. B. "Heller's Disease" or "dementia infantilis"; zitiert aus Garfield, S. L., "Abnormal Behavior and Mental Deficiency"; Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 580). Danach sind die von uns als " S_2 " kategorisierten Individuen emotional gestörte (emotional disturbed) Kinder, die in der Spielsituation ihre ungelösten persönlichen Kon-

flikte (z. B. in der Dimension Dominanz-Subalternität) in mannigfaltigen Variationen zur Darstellung bringen, und eben deshalb nicht zu einer Introzeption der Spielrollen finden. Im Gegensatz zur phänotypischen Ebene besteht auf der genotypischen Ebene keine Ähnlichkeit im Rollenverhalten debiler und "neurotischer" Kinder.

- 2) Geringe Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung als Ergebnis einer gestörten sozialen Interaktion der Kommunikationspartner (gruppendynamischer Aspekt)

In der vorliegenden Arbeit sollte die Genauigkeit der sozialen Wahrnehmung und Beurteilung von Hilfsschulkindern vor allem unter dem individualpsychologischen Aspekt behandelt werden. Diesem Vorhaben entsprechend wurde das Datenmaterial für die statistischen Prüfungen hauptsächlich so aufbereitet, daß Vergleiche zwischen in charakterologischer Hinsicht verschiedenen Personengruppen (Intelligenz, soziale Einstellung, Geschlecht) ausgeführt werden konnten (Varianzanalysen). Einen direkten Vergleich zwischen verschiedenen strukturierten Spielgruppen nahmen wir nicht vor - die Anzahl der Spielgruppen war zu diesem Zweck nicht groß genug (siehe Zusatztabellen 1 a und 1 b, Anhang S. 184/85) - jedoch war es uns möglich, zum Teil durch Verhaltensbeobachtungen, zum Teil durch Schlußfolgerungen bei der Überprüfung der sozialen Determinanten (α , β) der persönlichen Urteilsgenauigkeit einige allgemeine Einsichten über gruppendynamische Vorgänge während des Spiels zu gewinnen:

- a) In Spielgruppen, in denen S_2 -Vpn. in der Mehrzahl sind, führen Spielwiederholungen zu einer zunehmenden Entwertung der Spielregeln, einem Zerfall der Handlungsstruktur und einem Verlust der sozialen Kooperation. Durch diese Entwicklung werden die Beobachtungs- und Urteilsleistungen der Hilfsschüler in zweifacher Weise erschwert: Einmal durch die starke emotionale Erregung und Verwirrung der Spielpartner, zum anderen durch die Veränderung der Reizmatrix selbst (schnelle Aufeinanderfolge der einzelnen Ereignisse, abrupte Veränderungen des Spielgeschehens und der sozialen Kommunikation, neue Klassen von Verhaltensweisen, für deren Kategorisierung im Fragebogen keine Dimensionen zur Verfügung stehen).

- b) In den S_1 -Spielgruppen wird in den ersten beiden Versuchsdurchgängen eine Koordination der Rollen (im Sinne der Versuchsinstruktion) durch die betonte Leistungseinstellung der Spielpartner vermindert. Spieler und Zuschauer sind in ihrer Wahrnehmung zunächst mehr auf den VL und die Protokollanten als auf das Spiel selbst zentriert und nehmen die vorgegebenen Rollen nur "pro forma" ein. Infolgedessen unterbleibt eine Rollendifferenzierung auch im Urteil (zwischen R nicht signifikant).
- c) In Spielgruppen, in denen die emotionale Profilierung der Gruppe im ganzen gering ist (wenige und verhältnismäßig homogene Gefühlsbeziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern) werden die soziometrischen Wahlen bei der inoffiziellen Gruppierung der Spielpartner kaum berücksichtigt. Die Entscheidung "für oder gegen" einen Klassenkameraden zu spielen, wird von den aktuellen Kräften des sozialen Feldes (z. B. nach der voraussichtlichen Spielstärke der einzelnen Gruppenmitglieder) oder von Erfahrungen in vorausgegangenen Spielen bestimmt (Revanchebestrebungen oder Dankbarkeitsgefühle). Die "Zufälligkeit" dieser emotionalen "ad-hoc -Entscheidungen" wird in der varianzanalytischen Auswertung der abgegebenen Urteile sichtbar (zwischen B nicht signifikant). In den Urteilen über gewählte und abgelehnte Klassenkameraden ist ein systematischer Fehler (Tendenz-Urteile) nicht nachweisbar.
- d) In den wenigen Spielgruppen, in denen ein sozial angesehener Zuschauer (in der Regel S_1I_2 , in einigen Fällen auch I_1S_1) die Leitung des Spiels übernimmt (inoffizielle Schiedsrichterrolle) stimmen die Urteile der Spielpartner nicht nur in höherem Maße miteinander überein (Konformität unabhängig von der Richtigkeit) sondern sind im allgemeinen auch zutreffender als die Urteile der aktiven und passiven S_1 - und S_2 -Kontrollgruppen (s. Zusatztabellen 1 a und 1 b, Anhang, S. 198 u. 199 das Ergebnis ist wegen der geringen Anzahl der zu vergleichenden Spielgruppen statistisch nicht gesichert).

Für die Gruppenführer selbst bedeutet die koordinierende Tätigkeit keine Erschwerung ihrer sozialen Wahrnehmung, es sei denn, sie greifen aktiv in das Spielgeschehen ein. Durch die in solchen Fällen fast regelmäßig entstehenden Konflikte werden die äußeren und inneren Bedingungen für eine genaue Wahrnehmung und Beurteilung erheblich verschlechtert (s. dazu auch 1 c, Punkt 4).

- e) Die leistungsschwächsten Hilfsschüler (I_3) werden in den Spielgruppen am stärksten in der Position des mitspielenden Zuschauers gefördert. Von dieser sozialen Position aus eröffnet sich ihnen am leichtesten ein Zugang zu den Spielaktionen und den spielbezogenen verbalen Äußerungen ihrer Mitspieler. Begründete Chancen in diese günstige Wahrnehmungs- und Beurteilungsposition zu gelangen, bestehen nur in ganz wenigen S_1 -Spielgruppen (s. Punkt d). Die intelligentesten und ehrgeizigsten Klassenkameraden ($S_1 I_1$) wollen unter sich sein, aggressive und autistische Kinder (S_2) sind zum Zusammenspiel mit schwächeren Klassenkameraden nicht bereit oder nicht fähig. Gruppenmitglieder von ähnlich schwacher Spielstärke (I_3) sind zwar untereinander häufig zum Zusammenspiel bereit, jedoch können sich solche Spielpartner gegenseitig kaum helfen und sich nur in sehr beschränktem Umfang neue Kenntnisse über das Spiel und die Spielweise ihrer "Gegner" vermitteln.

Zu einer allgemeinen Aufklärung der vielzitierten sozialen Mißverständnisse zwischen Hilfsschülern können die berichteten Ergebnisse unserer sozialpsychologischen Untersuchung insofern beitragen, als sie eine enge Verschränkung zwischen sozialer Handlung und sozialer Wahrnehmung anzeigen. Wird das soziale Geschehen in den Spielgruppen nicht genügend koordiniert ("Neben- und Gegeneinander" der sozialen Interaktionen) oder die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit den Partnern als zweitrangig gegenüber der geforderten Leistung angesehen, so ist auch ein genaues Erkennen und Verstehen von Äußerungen der Spielpartner nicht möglich. Umgekehrt ist in Spielgruppen, in denen die Eigeninitiative sozial angesehener Klassenkameraden eine Kooperation aller Gruppenmitglieder

herbeiführt auch die Genauigkeit der abgegebenen Urteile größer.

Dieses Fazit stimmt mit Ergebnissen aus Gruppenexperimenten mit normal intelligenten Vpn. gut überein. Das Wissen um die Abhängigkeit gegenseitigen Verstehens von der Kontaktdichte, von den sozialen Wechselwirkungen, insbesondere von der sozialen Steuerung, die die Partner aufeinander ausüben, gehört heute zu den Grundlagen der Sozialpsychologie. Ohne sozialpsychische Prozesse dieser Art ist der Aufbau eines gemeinsamen Bezugssystemes in einer Partnerbeziehung nicht denkbar, ohne ein gemeinsames kognitives Bezugssystem können die Äußerungen des Partners nicht zutreffend nach ihrem psychischen Gehalt ausgewertet werden (s. dazu Franke 1958, S. 58/59 und 108/109; eine ausführliche Darstellung von repräsentativen Experimenten über die Beziehung zwischen Interaktion und Urteilskonformität gibt K. S. Sodhi 1963; kurze Inhaltsangaben wichtiger Experimente über das Verhältnis von Interaktion und Personwahrnehmung - Changing Perception through Interaction - und über "die Wahrnehmung von Freunden" - Perception of Friends - sind zu finden in dem von P. Hare herausgegebenen "Handbook of small group research", 1962, S. 85 - 88).

3) Pädagogisch-psychologische Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen

Was noch aussteht, ist die Anwendung der oben genannten Begriffe und theoretischen Modellvorstellungen auf die sozialen Verhältnisse in der Hilfsschule. Von unseren eigenen Untersuchungsergebnissen ausgehend können wir zur Lösung dieser Aufgabe mit zwei Schlussfolgerungen beitragen.

Neben individualpsychologischen Rahmenbedingungen wie "allgemeiner Sozialempfänglichkeit" und "spezieller Spürfähigkeit" (Franke 1958) hängt der Kommunikationserfolg in einer Kleingruppe von der "Persönlichkeitsaffinität" der Gruppenmitglieder und von potentiellen Führerpersönlichkeiten ab, die als "Urteilsanreger" das soziale Verstehen zwischen den Gruppenmitgliedern entscheidend fördern.

In der Hilfsschule sind nach unseren Untersuchungsergebnissen und Erfahrungen solche individual- und sozialpsychologischen Bedingungsmomente nur in geringem Maß vorhanden. Die Hilfsschule ist in Deutschland nach wie vor in erster Linie noch ein "Sammelbecken für Volksschulversager" und dementsprechend ist ihre Schülerschaft auch sehr heterogen. In den von uns untersuchten Klassen haben wir erziehungsschwierige Kinder, Kinder mit neurotischen, ein Kind mit psychotischen Symptomen, sprach- und hörgeschädigte Schüler neben "Grenzdeuilen" und "reinen Deuilen" angetroffen. Die Kinder stammen aus ganz verschiedenem Milieu, zum Teil aus gut burgerlichen Beamtenfamilien, zum Teil aus einer schlecht beleumundeten Barackensiedlung. Man wird schwerlich einen anderen Schulzweig finden, dessen Schülerschaft so wenig persönlichkeitsaffin ist. Wir formulieren deshalb als erste Schlußfolgerung, daß die intellektuelle und charakterologische Heterogenität der Schülerschaft in der Hilfsschule eine wesentliche Bedingung für die zahlreichen sozialen Mißverständnisse zwischen Hilfsschülern bildet.

Die zweite Schlußfolgerung ergibt sich ebenfalls aus dem Ausleseprinzip der Hilfsschule. Die Hilfsschule liest ihre Schülerschaft ohne klares Programm aus (Busemann), d. h. entscheidend für die Einweisung in eine Hilfsschulklasse ist nicht das Vorhandensein sondern das Fehlen bestimmter Persönlichkeitsmerkmale (Intelligenz, soziale Reife). In einem so ausgelesenen Schülerkreis "hervorragende Gruppenmitglieder" zu finden, die "eine richtungweisende Wirkung" (Franke 1958) auf die Urteile leistungsschwächerer Partner ausüben, ist nahezu ausgeschlossen. Unter den uns im Hauptversuch zur Verfügung stehenden 89 Kindern waren nicht mehr als 6, die als soziale Vermittler und Urteilsanreger tätig waren. Hilfsschulkinder benötigen fast ausnahmslos eine spezielle heilpädagogische Führung durch entsprechend ausgebildete Erzieher. Sich selbst zu helfen oder anderen, besonders kontaktgestörten Klassenkameraden Anleitung und Hilfestellung bei der Lösung von Aufgaben oder beim Spielen zu gewahren, sind nur ganz wenige in der Lage. Wir formulieren diesen Tatbestand in der zweiten Schlußfolgerung, daß das Fehlen von geeigneten Führerpersönlichkeiten, die als soziale Vermittler das Kommunikationsgeschehen in der Gruppe koordinieren, in gehäufterem Umfang zu Mißverständnissen zwischen Hilfsschülern führt.

Eine pädagogische Gebrauchsanweisung zu geben, wie man Kommunikationsstörungen in der Hilfsschule am geeignetsten vermeiden könne, ist schon von zahlreichen, in pädagogischen Fragen kompetenten Fachleuten versucht worden (s. z. B. U. Bleidick, 1963). Soweit wir uns hier ein Urteil erlauben dürfen, wollen wir die Meinung jener Pädagogen unterstützen, die sich für eine Reorganisation der Hilfsschule nach dem anglo-amerikanischen Muster (verschiedene, in sich homogene Klassen innerhalb der Hilfsschule) einsetzen. Sollte die Verwirklichung dieses Ziels noch in allzu weiter Ferne liegen, bietet sich die Bildung kleinerer Arbeitsgruppen, die aus mehreren persönlichkeitsarmen Schülern (ähnliche Intelligenz, $I_1 I_2$ oder $I_2 I_3$, in der Dimension "soziale Einstellung" Mehrheit von S_1 -Individuen) als heilpädagogische Sofortmaßnahme an. Erfolgversprechende Ansätze in dieser Richtung haben wir in unseren Spielgruppen beobachten können.

A n m e r k u n g e n

- 1) Busemann spricht von "moralischer Einsichtsinsuffizienz", Kramer und v. d. Leyen von "Anethismus"; andere Bezeichnungen für den gleichen Sachverhalt, der selten bei der Aufzählung der Ausfallerscheinungen subnormaler Intelligenz fehlt, sind "moralischer Schwachsinn" und "Wertblindheit".
- 2) Im Gegensatz zu Gruppen von normalintelligenten Kindern (Lewin, Lippitt und White, 1939) wirkt sich dieser Führungsstil bei intelligenzschwachen Kindern fördernd auf die Leistung und den Zusammenhalt der Gruppe aus (Calvin u. a., 1957). Das unterschiedliche Verhalten auf die gleichen äußeren Bedingungen wird mit der verschiedenen Abhängigkeit der Kinder von ihrem Lehrer in Zusammenhang gebracht: Nur bei extrem hoher Abhängigkeit der Gruppenmitglieder vom Gruppenleiter - wie sie in der Hilfsschule, nicht aber in der Volksschule gegeben ist - erweist sich der autoritäre Führungsstil als optimales pädagogisches Klima. Demgegenüber besteht in der Volksschulklasse nur eine geringe Verbindung zwischen den Bedingungen des Zusammenhalts und der Abhängigkeit vom Klassenlehrer (siehe dazu Newcomb, 1959, S. 598).
- 3) Der Begriff der Debität, wie er heute als der übliche Einweisungsbefund für die Hilfsschule Verwendung findet, kennzeichnet lediglich ein bestimmtes aktuelles Leistungspotential (definiert durch einen Intelligenzquotienten), sagt im übrigen aber über die konditionalgenetische Herleitung der geringen Leistungsfähigkeit nichts aus. Es ist mit diesem ursprünglich psychiatrischen Begriff keine bestimmte Ätiologie verknüpft, weil zum Zeitpunkt der Begriffsbildung die Meinungen über die Ursachen dieser Krankheit weit auseinander gingen (siehe Bleidick, S. 168). Wenn man heute die Verursachung und die Genese der Debität in der "Diagnose" mit zum Ausdruck bringen will, so sind entsprechende Attribute (z. B. endogen - exogen; primär - neurotisch) wesentlich geeigneter als eine Modifikation des Ursprungsbegriffes selbst. Es entsteht sonst leicht der Eindruck, als wolle man auf faktische Leistungsunterschiede (Debität = schwere Leistungsausfälle, Pseudodebität = leichtere Intelligenzdefekte) hinweisen. Gerade dieser Unterschied aber ist nach dem heutigen Wissen um die schwere Beeinträchtigung der intellektuellen Leistungsfähigkeit durch negative soziale Erfahrungen nicht gerechtfertigt.
- 4) Vergewahrtigt man sich die großen Schwierigkeiten, denen sich der empirisch arbeitende Sozialwissenschaftler in großen und komplexen Sozietäten gegenüber sieht, wird man eine größere Einfachheit aller Bedingungen und Aspekte kaum unterschätzen. Experimentelle Methoden wie z. B. eine systematische Beobachtung der Gruppenprozesse und eine planmäßige Variation der wesentlichen Bedingungen eines "sozialen Feldes" sind nur in relativ kleinen oder in wenig differenzierten Gemeinschaften zuverlässig anwendbar. Aus

diesem Grund hat sich die sozialpsychologische Forschung schon frühzeitig den "primitiven Kulturen" und den "Kleingruppen" (small group research) zugewandt (z. B. Untersuchungen von Cardiner, Linton, Mead, Benedict, Malinowski über den Verlauf der Sozialisierung im Kindesalter - "basic personality" - und die von Eales und Mitarbeitern durchgeführten Analysen der Interaktionsprozesse in Diskussionsgruppen). Stehen wissenschaftliche Methoden wie die oben genannten bei der Bearbeitung sozialpsychologischer Probleme nicht zur Verfügung, wird man das pessimistische Urteil von W. Wundt über den wissenschaftlichen Charakter der "empirischen Soziologie" kaum entkräften können.

- 5) Sherif und Hovland geben an, daß die Genauigkeit der Beurteilung von Reizverhältnissen mit nachstehenden Kriterien der Reizkonstellation (stimulus arrangement) variiert (1961, S. 38, 39): Bestimmtheit - Unbestimmtheit der Reize (1); Komplexität der Konfiguration (2); Anzahl der Elemente (3); Vorhandensein - Nichtvorhandensein von Standardreizen (external anchors) (4); Schwierigkeit der Aufgabe (5); Sequenz der Reize (6).
- 6) Die statistische Häufigkeitsverteilung kann insofern als Kriterium herangezogen werden, als bei Fehlen eines Standardreizes sich die Urteile gleichmäßig auf die einzelnen Skalenabschnitte verteilen. Verschiebungen von der gleichmäßigen Einordnung der Items in die vorgegebenen Kategorien treten dann auf, wenn eine bestimmte Skalenposition besonders hervorgehoben wird (z. B. dadurch, daß der Beurteiler eine eigene Meinung - attitude - gegenüber dem Beurteilungsgegenstand einnimmt. Die Größe der Verschiebung kann statistisch auf Signifikanz geprüft werden (χ^2 -Verfahren). Auf diese Weise kommt der gleichmäßigen Verteilung der Urteile der Charakter eines Beweises für die "Unvoreingenommenheit" des Beurteilers zu.
- 7) In der Social-Perception-Theorie wird die Subjekt-Objekt-Dichotomie als veraltet angesehen und in den neuen Begriffseinheiten der Registrierung, Kategorisierung und Bewertung aufgelöst. Will man nicht ganz so weit gehen, kann man daran festhalten, daß "gegenstandsadäquate" Urteile über psychische Vorgänge und Zustände (z. B. über Motive oder Gefühle) ein "richtiges Verstehen" von wahrnehmbaren Korrelaten dieser Vorgänge und Zustände notwendig implizieren. Nach dieser Ansicht bildet das Verstehen eine häufig nicht verbale, dem eigentlichen verbalen Urteilsakt vorausgehende Phase im Kognitionsprozeß. Im Vorgang des Verstehens werden den wahrgenommenen (sensorisch gruppierten) mitmenschlichen Äußerungen psychologische Bedeutungen (meaning) verliehen, die dem tatsächlichen Erleben des "Senders" - respektive dessen Anschauung (meaning) dieser Erlebnisse - nicht zufällig korrespondieren. Insofern kann das "soziale Verstehen" als ein Spezialfall der Konzeptbildung (korrespondierende Konzepte) angesehen werden.
- 8) Wir stellen den Bericht über die Versuchsanordnung vor die Formulierung der Hypothesen (Kapitel 4) und vor die theoretische Erörterung grundsätzlicher methodischer Fragen der Ver-

suchsdurchführung (Kapitel III),

- a) um dem Leser das Verständnis für die Ausführungen in Kapitel III und IV zu erleichtern (bei Beibehaltung der üblichen Reihenfolge wäre es unumgänglich gewesen, zahlreiche Vorgriffe auf die dem Leser noch unbekannte Versuchsanordnung zu machen, ein Verfahren, das wesentlich umständlicher und komplizierter ist als die kommentarlose Wiedergabe von Versuchsanordnung und Versuchsdurchführung an einer ungewohnten Stelle der Arbeit),
 - b) um dem Leser Gelegenheit zu bieten, sich unabhängig von unseren eigenen theoretischen Überlegungen ein Bild von den Möglichkeiten und Grenzen des geplanten Unternehmens zu machen,
 - c) um den Leser nach dem ausgedehnten theoretischen Einleitungskapitel möglichst schnell mit dem empirischen Teil der Arbeit vertraut zu machen.
- 9) Die Zusatzinstruktion wird im Beisein der Spieler gegeben.
- 10) Da uns aus verständlichen Gründen nur eine verhältnismäßig kurze Zeit des Schultags für unsere Untersuchungen zur Verfügung gestellt werden konnte, nahm die Durchführung der Spiele in jeder Klasse drei bis vier Tage in Anspruch.
- 11) Jeder Spieler sollte wenigstens zu einem der beiden Zuschauer in einer "vollen" (d. h. einer im gleichen Sinn erwiderten) Gefühlsbeziehung stehen. In dieser Konstellation war das soziale Krattespiel in den Spielgruppen am ausgewogensten (verhältnismäßig wenige isolierte Gruppenmitglieder).
- 12) Wäre die Rotation genau nach dem Plan vorgenommen worden, hätte in jeder Spielrunde die gleiche Anzahl von Spielen ausgetragen werden müssen. In diesem Fall wären in jeder Spielrunde ebenso viele Spieler wie Zuschauer an den Spielen beteiligt gewesen; außerdem hätte die Gesamtzahl der am Hauptversuch beteiligten Vpn ein Vielfaches von vier (4 Vpn pro Gruppe) betragen müssen. Durch das häufige Fehlen einiger Schuler waren wir wiederholt gezwungen, kurzfristig umzudisponieren. Auf diese Weise kam es vor, daß sich nicht alle Mitglieder einer Spielgruppe in der gleichen Spielrunde befanden (einige Kinder waren voraus, andere zurück). Wenn so z. B. in der zweiten Spielrunde Zuschauer zu fehlen scheinen (41 Spieler, 34 Zuschauer), so entsteht dieser irreführende Eindruck dadurch, daß sich die scheinbar fehlenden Zuschauer in Wirklichkeit schon der dritten Spielrunde befanden (sie sind in der Zahl 27, 3. Spielrunde, "versteckt").
- Zählt man jeweils alle Spieler und alle Zuschauer für vier Spielrunden zusammen, müßten die Summen theoretisch gleich groß sein. In unserer Tabelle sind die Werte nicht genau gleich, weil einige wenige Kinder aus pädagogischen Gründen auch fünf- und sechsmal zu den Spielen aufgerufen wurden. Diese Ausnahmefälle sind in der Tabelle nicht mit aufgeführt, weil sie nicht mehr zum "offiziellen" Untersuchungsprogramm gehören.

- 13) In den Vorversuchen hatten wir wiederholt die Erfahrung gemacht, daß die Spielmotivation der Kinder schon im zweiten Spiel deutlich schwächer wurde, wenn die "richtigen" Partner nicht zugegen waren. Aus diesem Grunde waren wir in den Hauptversuchen bestrebt, den Aufforderungscharakter des Spiels durch eine geeignete Gruppenzusammenstellung systematisch zu erhöhen.
- 14) Der SET ist ein projektives Verfahren (noch nicht veröffentlicht), mit dem die "allgemeine" soziale Einstellung schulpflichtiger Kinder im Alter von 8 bis 14 Jahren in den Dimensionen "soziale Reife", "soziale Ausgliederung" und "soziale Eingliederung" festgestellt werden soll (siehe Psychologische Praxis, 1961, S. 65-70). Der Test ist an insgesamt 1200 Kindern (Mittel-, Volks- und Hilfsschüler) geeicht (Quartile); vor seiner endgültigen Veröffentlichung werden noch umfangreiche Kontrolluntersuchungen durchzuführen sein.
- 15) Eine nähere Bestimmung, welche konkreten Verhaltensweisen den Fragen 1 bis 5 als Items zugerechnet werden, kann unterbleiben, da das erfragte Verhalten in diesen Dimensionen durch den Wortlaut der Fragen hinreichend klar und genügend eng umschrieben ist. Demgegenüber ist für die Zusatzfrage 13 (Wer hat im Spiel mehr Glück gehabt?) eine nähere Bestimmung der relevanten Items angezeigt: Das Attribut "Glück" wurde im Verlauf des Spiels einem Spieler immer dann zuerkannt, wenn er in einer wichtigen Spielsituation "auf Anhieb", d. h. entgegen der statistischen Wahrscheinlichkeit, gerade die Zahl würfelte, die ihm einen entscheidenden Vorteil für die Fortsetzung seiner Spieloperationen sicherte. In diesem Sinne wichtig waren vor allem folgende Konstellationen:
- a) Eroberung eines oder mehrerer Hütchen des Gegners von einer wenig gesicherten Position aus (in der man beim nächsten Wurf des Gegners hätte ebenso gut selbst geschlagen werden können).
 - b) Sofortiges Erreichen des eigenen Verstecks mit einem oder mehreren eroberten Hütchen, bei unmittelbarer Gefahr, selbst geschlagen zu werden.
 - c) Sofortiges Erreichen einer "Ruhebank" in gleicher Lage wie unter b) beschrieben.
- 16) Unterstrichene Einheiten wurden grundsätzlich doppelt gezählt mit der Einschränkung, daß eine doppelte Zählung unterblieb, wenn allein dadurch ein deutlicher Unterschied im Verhalten der Spielpartner "errechnet" worden wäre. So wäre es wohl nicht gerechtfertigt gewesen, bei einem Verhältnis von 8 : 10 von einer deutlichen Diskrepanz zwischen den Spielern zu sprechen, wenn die Zwei-Punkte-Differenz allein durch die doppelte Bewertung eines Items (z. B. durch einen besonders gravierenden Spielfehler) zustande gekommen ist.
- 17) Gehörten die beiden Feldsummen verschiedenen Bereichen der Skala an (z. B. Karl 4, Hans 5 Regelverstöße), nahmen wir die Unterschiedsschwelle des oberen Skalenbereichs (für das Beispiel 2 Einheiten) als Maß.

- 18) Bei Zugrundelegung dieser Bewertung verteilten sich die Fehlurteile der Vpn normal. Wählte man eine geringere Diskriminierungsschwelle (z. B. durchgehend eine einzige Einheit als kritische Größe), war die Verteilung der Fehlurteile rechtsschief (zu schwere Aufgaben).
- 19) Die Konsequenz dieser nominalen (qualitativen) Protokollierung bestand vor allem in dem Verzicht auf eine numerische Definition der Unterschiedsschwelle. Ein numerisches Vorgehen wie bei den Fragen 1 - 5 hätte vielleicht den Anschein größerer methodischer Exaktheit erwecken können, doch wäre eine explizite Zählung der einzelnen Beobachtungseinheiten mit Rücksicht auf die wesentlich komplexeren Beobachtungssachverhalte - und der damit größeren Irrtumswahrscheinlichkeit der Beobachter - in Wirklichkeit kaum zuverlässiger gewesen. Eine nachträgliche Überprüfung der von uns getroffenen Entscheidungen ergab, daß wir unseren Urteilen "A > B" bzw. "B > A" durchschnittlich 4 - 5 Items als (individuelle) Unterschiedsschwelle zugrunde gelegt hatten.
- 20) Mit dem Begriff der Relevanz ist die "Enge der Zugehörigkeit" der Items (ihre Validität) zu den erfragten psychischen Sachverhalten umschrieben; mit dem Begriff der Zuverlässigkeit der Grad der Übereinstimmung, mit dem die Items von den verschiedenen Beobachtern registriert werden konnten.
- 21) Die verbalen Äußerungen der Hilfsschüler sind vom V1 in eine Sprache übersetzt, die ihm geläufiger als der bayerische Dialekt ist.
- 22) In den Explorationsgesprächen, die wir in den Vorversuchen durchführten, wurden uns diese und ähnliche "nebensächliche" Items wiederholt als Indizien für Urteile in der Dimension "vorsichtiges Spielverhalten" genannt.
- 23) In dieser Dimension sollte nach unserer Vorstellung ein Urteil über die Spontaneität bzw. die Reflektiertheit (das "Spieltemperament") der Spieler abgegeben werden. Entsprechend dieser Absicht lautete die ursprüngliche Formulierung der Frage: "Wer hat vor seinen Zügen sorgfältiger überlegt?" In den Vorversuchen kamen wir zu der Überzeugung, daß das spezielle Attribut "sorgfältig" für das Verständnis der Frage weniger geeignet sei als das allgemeinere Adverb "mehr". Dieser Austausch war jedoch nicht sehr glücklich. "Mehr" konnte nämlich jetzt in einem rein zeitlichen Sinn (länger) oder auch als unklarer Komparativ von "scharf, genau überlegen" aufgefaßt werden. In der ersten Bedeutung (zeitlich) wurde ein Sachverhalt erfragt, an dem wir in dieser Untersuchung nicht interessiert waren (Wahrnehmung der Zeit); in der zweiten Bedeutung trat eine deutliche Überschneidung mit der Frage 10 auf. - Leider bemerkten wir diese potentielle Zweideutigkeit erst, nachdem wir bereits mit den Hauptversuchen begonnen hatten. Um nicht ungleiche Bedingungen zu schaffen, behielten wir die Frage im alten Wortlaut bei, stellten aber in jedem einzelnen Fall durch eine gezielte Befragung fest, in welchem Sinne die Vokabel "mehr" aufgefaßt worden war. Unsere Befürchtung, daß die Frage von verschiedenen Kindern verschieden ver-

standen werden könnte, erwies sich nur in einigen wenigen Fällen als begründet. Die Mehrzahl der Kinder setzte "mehr überlegen" mit "besser überlegen" gleich. Wir annullierten die Urteile aus den ersten Spielen und werteten fortan nur diejenigen Antworten, die im Sinne der zweiten Bedeutung der Frage ("besser überlegen") abgegeben wurden. Die Überschneidung mit Frage 10 ist zwar nicht beabsichtigt, jedoch sind wir über diesen "faux pas" nicht allzu unglücklich, da nunmehr durch die Berechnung eines Korrelationskoeffizienten (Frage 10 und 11) vertiefte Einsicht in die Struktur der Urteilsbildung (Grad der logischen und psychologischen Beziehung zwischen den Einzelurteilen) gewonnen werden kann.

- 24) Einige wenige Items, wie z. B. das hier angegebene, rechneten wir wegen der hypostasierten Ähnlichkeit der erfragten psychischen Sachverhalte mehreren Dimensionen zugleich zu (das Beispielspiel "schaut zum Fenster hinaus" den Dimensionen 6, 7, 11 und 12). Die Wahrscheinlichkeit, daß im einen oder anderen Fall durch ein fälschlich mehrfach bewertetes Item ein irreguläres Gesamturteil in einer Dimension zustande kam, sehen wir bei der verhältnismäßig großen Zahl "gleichsinniger" Items pro Dimension als gering an.
- 25) Die Muster a und c veranschaulichen Paare, in denen A der vorsichtigeren Spieler ist; mutatis mutandis gelten die Muster a und c auch bei Überlegenheit von B (B vorsichtiger als A). Das Verhältnis "kein deutlicher Unterschied zwischen A und B" (X siehe Muster 3, S. 30) kam in einigen Spielen zwar vor, doch sahen wir von einer entsprechenden schriftlichen Fixierung des Urteils ab, da die angewandten Untersuchungsmethoden eine derart differenzierte Beurteilung in den Dimensionen 6-12 nicht rechtfertigten. Aus diesem Grund wurde in solchen Fällen das Urteil "beide gleich" (d) eingetragen.
- 26) Der erste Aspekt "soziale Reife" war für unser Vorhaben weniger geeignet, da die Streuung der Ergebnisse in diesen - begrifflich noch wenig geklärten - Dimensionen recht gering war (fast alle Hilfsschüler blieben in ihrer "allgemeinen sozialen Reife" unter dem Durchschnitt der Eichpopulation).
- 27) Hofstätter spricht in diesem Zusammenhang von den "inneren Dialogen", die den tatsächlichen Äußerungen vorangehen (1963, S. 241). Wird in diesem inneren Zwiegespräch, das die sozialen Partner mit sich selbst führen, die Rolle des äußeren Kommunikationspartners falsch besetzt, kann auch der äußere Einstellungsprozeß nicht vonstatten gehen.
- 28) Abweichend von der sonst üblichen Verteilung der Hüthen sind auf dem abgebildeten Spielfeld die jeweils einander gegenüberliegenden Farben schwarz-weiß und grün-blau (rechte bzw. linke Spielfeldseite) nicht zusammengehörende sondern "feindliche" Parteien. In dem nachstehend geschilderten Beispiel spielt A mit den Farben weiß und grün (rechts), B mit schwarz und blau (links). Wir folgten mit dieser Aufstellung einem Rat des Photographen (Schwarz-Weiß-Aufnahme).
- 29) Wahrnehmung hier in der allgemeineren Bedeutung von "Kognition" verstanden.

- 30) Man kann das tun, da nicht nur der Anteil der fehlerhaften N-Urteile bei Gewinnern und Verlierern fast gleich groß ist (16:17), sondern auch die Differenzierung der fehlerhaften N-Urteile in W_1 N-Urteile (der Urteiler A weicht in seinem N-Urteil von dem "tatsächlichen" Sachverhalt in Richtung auf ein W_1 -Urteil ab; nach unserer Beobachtung war B der vorsichtigere Spieler) und W_2 N-Urteile (der Urteiler A weicht in seinem N-Urteil von dem "tatsächlichen" Sachverhalt in Richtung auf ein W_2 -Urteil ab; nach unserer Beobachtung war A selbst der vorsichtigere Spieler) an den mitgeteilten Verhältnissen $W_1:W_2$ grundsätzlich nichts ändert.
- 31) Nach den Ergebnissen der wissenschaftlichen Hausarbeit von V. Gold ("Zur Stereotypenbildung bei Hilfsschulkindern", München 1964) ist die Eigenschaft "vorsichtig" integrierender Bestandteil des Autostereotyps von männlichen und weiblichen Hilfsschülern und kommt auch im vermuteten Fremdurteil der positiv gewählten Klassenkameraden sehr häufig vor.
- 32) Die Konvergenz ist hier eine zufällige, da die Gewinner von diesem Zusammenhang nichts zu wissen brauchen, um dennoch "richtige" Urteile abzugeben. Sie gelangen, folgen sie ihrem Wunsch nur konsequent, ganz automatisch in die richtige Urteilsrichtung, da sich ihre Strebungsthematik - der vorsichtigere Spieler zu sein - mit der im Spiel selbst bestehenden Verbindung - daß der Gewinner in der Regel auch der vorsichtigere Spieler ist - "glücklich" überschneidet. Für die Verlierer wirkt sich der gleiche Zusammenhang zu ihren Ungunsten aus.
- 33) Franke äußert sich dazu auf S. 14 folgendermaßen: "Die einzelnen Instanzen stellen nur den Versuch dar, begriffliche Stützpunkte für unsere Erörterungen zu schaffen. Wir zweifeln nicht daran, daß die genannten Instanzen stark miteinander verwoben sind und teilweise erlebnismäßig als ein Vorgang erscheinen."
- 34) Die phänomenologische Verwandtschaft der beiden Prozesse kann man sich in Stufen danken (von "kein Unterschied" - die Prozesse fallen erlebnismäßig zusammen - bis "klare Trennung" von Wahrnehmungs- und Urteilserlebnissen).
- 35) Auch dieses "direkte" Vorgehen ist bestenfalls nur ein kleiner Schritt in Richtung auf eine mögliche Lösung des Problems, da die aus der Introspektion gewonnenen Erkenntnisse gleichfalls nur in der Form von Urteilen mitgeteilt werden können. Tieferer Aufschluß über die seelische Realität der Wahrnehmungsinhalte ist deshalb nur zu erwarten, wenn die Vpn in der Introspektion geübte Beobachter sind (Traxel, 1964, S. 44-55). Ist dies nicht der Fall, sind die möglichen Fehlerquellen dieser Methode wohl noch zahlreicher als bei einer rückschließenden - von den expliziten Urteilsleistungen ausgehenden - Bestimmung der Wahrnehmungsgenauigkeit.
- 36) Bei der Methode des paarweisen Vergleichs ist ein fester Bezugspunkt als Orientierungsmarke für die Einschätzung der Spieler zunächst von relativ geringer Bedeutung. Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß bei mehrmaliger Wiederholung der Spiele mit verschiedenen Partnern allmählich eine Skala mit einem festen Bezugspunkt entsteht. Ist ein solcher Fixpunkt

einmal vorhanden, werden in den nachfolgenden Spielen die Spieler A und B nicht mehr ausschließlich als Paar miteinander verglichen sondern auch - unter Bezugnahme auf frühere Spiele - indirekt über dritte und vierte Spieler. Durch diesen mehrfachen Vergleich wird die Einstufung von A und B zweifellos erleichtert, aber möglicherweise auch in eine andere Richtung gelenkt (Assimilation, Kontrast).

- 37) Die personalen Variablen I und S werden als verhältnismäßig autonome Kräfte angesehen, zwischen denen keine oder nur eine geringe positive Korrelation besteht. Das mag zunächst überraschen, wenn man an die soziale Genese zahlreicher Intelligenzdefekte denkt. Solche vor allem in kasuistischen Untersuchungen gewonnenen Einzelergebnisse implizieren jedoch nicht notwendig auch eine schematische, gleichsinnige Beziehung zwischen den Variablen nach dem Muster "wenn - dann". Eine erfolgreiche soziale Eingliederung in die Klassengemeinschaft kann ebenso wie eine erfolgreiche Ausgliederung (im Sinne einer für die Lebensbewältigung erforderlichen sozialen "Eigenständigkeit") auch noch bei bescheidenen intellektuellen Fähigkeiten (I_2) geleistet werden, wie auch umgekehrt mit einer durchschnittlichen Intelligenz (I_1) keineswegs automatisch eine gute Soziabilität einhergeht (siehe dazu Wegener, 1963, S. 89 u. 109).

Unsere Annahme geht dahin, daß die "soziale Reife" weniger durch die allgemeine Intelligenz als durch spezielle soziale Kräfte des häuslichen Milieus bestimmt wird. In Untersuchungen mit dem SET an Förderklassen erhielt Joerger in den Dimensionen VI, VIII und IX ganz ähnliche Ergebnisse wie bei Volksschülern (Mittelwerte, Streuung); in der Dimension V unterscheiden sich Volks- und Förderschüler signifikant (Mittelwerte). Joerger erklärt diese Diskrepanz mit einem verschiedenen Verlauf der sozialen Entwicklung (verschiedener Beginn der Pubertät).

- 38) Wir halten es für wahrscheinlich, daß in solchen Untersuchungen ein jeweils ganz spezifischer Einfluß der kognitiven Kräfte und der sozialen Strebungen der Person auf die Selektion und Kategorisierung der Reize nachgewiesen werden kann (z. B. verschiedene "Urteilstendenzen" und qualitativ verschiedene Mißverständnisse bei intelligenzgeschädigten und bei milieugeschädigten Kindern). In unserer Untersuchung werden die Wirkungen dieser Variablen nur insofern getrennt, als sie verschieden häufig zu Fehlurteilen führen.
- 39) Schüler, die sich gegenseitig positiv wählten, hatten in der Regel "äußere" Lebensumstände gemeinsam: Sie saßen in der gleichen Bank, hatten den gleichen Schulweg oder wohnten im gleichen Haus oder in der gleichen Straße.
- 40) Rigidität hier als "stoffliches" Merkmal der Bereiche selbst verstanden (geringe "Flüssigkeit").
- 41) In den Zusatztabellen 1 a und 16 (siehe Anhang S. 89/199) haben wir die Ergebnisse einiger weniger Vergleiche zwischen aktiven und passiven Gruppen zusammengestellt. Wir haben die zu vergleichenden Gruppen so ausgewählt, daß sie in der Intelligenz und der sozialen Einstellung ihrer einzelnen Mitglieder homogen

sind (z. B. aktive S_1 -Gruppe mit durchschnittlich intelligenten Mitgliedern - passive S_1 -Gruppe mit durchschnittlich intelligenten Mitgliedern). Sichere quantitative Aussagen können aufgrund dieser wenigen Vergleiche kaum getroffen werden.

- 42) Die notwendige Abstimmung zwischen der für die Übernahme einer Aufgabe erforderlichen Motivation und der für ihre Durchführung notwendigen Nüchternheit ist bei intelligenzschwachen Kindern nur sehr schwer zu erreichen und hierin liegt m. E. auch eine der größten Schwierigkeiten für die erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts in der Hilfsschule. Gefühlsmäßige Ansprachen und moralische Appelle, als "pädagogische Stützen" bei der Motivationsintensivierung gedacht, lassen sich in einer genau abgewogenen, "gezielten" Dosierung kaum verabreichen und so wird durch gut gemeinte Hilfen nicht selten eine Gefühlsüberflutung herbeigeführt, die sich in der Regel in äußerer Betriebsamkeit, in allerlei Schabernack und "Dummheiten" entlädt und so die gewünschten Denkschritte gerade verhindert.
- 43) Da die Fragen des Fragebogens nur zum Teil so formuliert sind, daß ein W_1 -Urteil auch einer "Begünstigung" der eigenen Person bzw. des positiv gewählten Spielers gleichkommt (z. B. "wer hat schlauer gespielt?" im Vergleich zu Frage 7 "wer hat sich mehr geärgert, wenn er ein Mütchen verloren hat?"), ist ein Überwiegen von W_1 -Fehlurteilen nicht ohne weiteres mit "Egozentrizität" gleichzusetzen, ebenso wie auch umgekehrt einer größeren Häufigkeit von W_2 -Fehlurteilen nicht grundsätzlich eine "soziale Gesinnung" oder eine "großzügige, altruistische Haltung" entspricht. Derartige Interpretationen können nur jeweils in bezug auf die einzelne Frage vorgenommen werden, weshalb wir es auch unterlassen haben, W_1 - und W_2 -Fehlurteile aus verschiedenen Fragen zu einem Gesamtwert zu addieren.
- 44) Für die nicht angegebenen Fragen liegen die errechneten Wahrscheinlichkeiten über dem 5%-Niveau, so daß eine bestimmte "Tendenz" in der (falschen) Beantwortung dieser Fragen nicht anzunehmen ist.
- 45) Zur Überprüfung dieser Korrelationskoeffizienten haben wir - in einem zweiten Auswertungsgang - die Fehlurteile nach W_1 - und W_2 -Urteilen differenziert und mit Hilfe des χ^2 -Verfahrens für mehrklassige Merkmale Kontingenzkoeffizienten berechnet. Von einigen Ausnahmen abgesehen sind auch diese Koeffizienten nicht signifikant. Die höchsten Werte betragen 0,36 (Frage 7 und 8), 0,35 (Frage 9 und 10); für Tabelle 8 b 0,36 (Frage 4 und 10), 0,35 (Frage 3 und 11) und 0,31 (Frage 3 und 9). Diese fünf Koeffizienten sind auf dem 5%-Niveau signifikant.
- 46) Ein direkter Vergleich der Urteile aus dem zweiten Versuch mit den Urteilen aus dem dritten Versuch war wegen der in den Wiederholungsspielen verringerten Versuchspersonenzahl in einer Varianzanalyse nicht möglich (zu geringe Besetzungshäufigkeit der einzelnen Zellen des Plans).

- 47) In die alten Pläne 9 a und 9 b (Fehlurteile bei Berücksichtigung aller 13 Fragen) wurden als neue Maßzahlen die Anzahl der Fehlurteile in den Dimensionen 6 - 12 eingesetzt.
- 48) Die Aussagen über die Genauigkeit der Urteile in den spielbezogenen Fragen 1 - 5 und 13 basieren auf dem Vergleich zwischen der Tabelle 11 und der Zusatztablelle 2 (siehe Anhang, S. 200).
- 49) Da in die Spielgruppen nur Kinder aufgenommen wurden, die nach dem Soziogramm in einer gegenseitig positiven oder negativen Gefühlsbeziehung zueinander standen - gegenseitige Wahlen und Ablehnungen aber innerhalb der gleichen S-Gruppe häufiger vorkamen als zwischen Kindern mit einer grundsätzlich verschiedenen sozialen Einstellung (S_1 bzw. S_2) - ist es nicht als Zufall anzusehen, wenn in der Mehrzahl der Spielgruppen alle (vier Vpn.) oder fast alle (drei Vpn.) Gruppenmitglieder der gleichen S-Kategorie angehörten.
- 50) V1. und Protokollanten legten sich so lange wie möglich Zurückhaltung auf und griffen nur dann in das Spielgeschehen direkt ein, wenn die Aggressionen in eine ernste, unkontrollierbare Balgerei auszuarten drohten.
- 51) Die Aussagen über die Objektivität der spielbezogenen Fragen stützen sich - ebenso wie bei der psychologischen Interpretation der Wechselwirkung $S \times Wh$ (siehe Anmerkung 48) auf den Vergleich der bekannten Gesamtleistung (alle 13 Fragen) mit der bekannten Teilleistung in den personalen Fragen (7 Einzelfragen). Die nicht gesondert berechnete, weil für unsere Fragestellung nicht vorrangig wichtige Urteilsleistung in den spielbezogenen Fragen (6 Einzelfragen) wird aus den beiden bekannten Größen erschlossen.
- 52) Die graphische Darstellung dieses Verlaufs ist nicht erforderlich, da nur der Verlauf der beiden S-Kurven (siehe graphische Darstellung 1, Seite 91) wiedergegeben würde. Wir können also festhalten, daß die unterschiedliche Wirkung der Spielwiederholung in der S_1 - und S_2 -Gruppe in erster Linie auf der I_2 -Stufe dieser beiden Stichproben besteht.
- 53) Siehe dazu graphische Darstellung 1, Seite 91 und Anmerkung 52.
- 54) Aus diesem Grund haben wir auf eine gesonderte Darstellung der für die Fragen 6 - 12 gleichfalls signifikanten Wechselwirkung $I \times Wh$ (Tabelle 10 a und 10 b) verzichtet. Ein geringfügiger Unterschied besteht innerhalb der I_1 -Gruppe in den Urteilsleistungen der zweiten und dritten Spielrunde. Während bei Verrechnung aller 13 Urteile (pro Fragebogen) die I_1 -Individuen im 3. Versuch fehlerhafter urteilen als im zweiten Versuch (durchschnittliche Fehlerzahl 5, 8 im Vergleich zu 4,45; siehe Zusatztablelle 3), sind bei Verrechnung der Urteile in den personalen Dimensionen 6 - 12 die Urteilsleistungen im dritten Versuch etwas objektiver (2,75 im Vergleich zu 3,18). Wie aus der Zusatztablelle 5 zu entnehmen ist, sind an diesem Leistungsanstieg nur die S_1 -Mitglieder der I_1 -Gruppe (I_1S_1) beteiligt.

- 55) Relativ in bezug auf die Leistungen bei der ersten Versuchsteilnahme.
- 56) Sieht man von den verschiedenen "Lernerfolgen" der einzelnen Untergruppen ab und wertet nur die Urteile aus dem ersten Versuch (originäres Leistungsniveau), entsprechen die Ergebnisse den naheliegenden Erwartungen: Die intelligentesten Hilfsschüler (I_1) urteilen genauer als die leistungsschwächsten (I_3), die sozial angepassten und sozial leistungsbereiten Kinder (S_1) genauer als die asozialen und antisozialen (S_3). Das Leistungsgefälle zwischen diesen Gruppen besteht sowohl in den spielbezogenen als auch in den personalen Beurteilungen.
- 57) Auf die bei der Formulierung der Hypothese 3 d angestellten Spekulationen über das Verhältnis von Aufgabenschwierigkeit und Wechselwirkung zwischen I und S können wir auch auf Grund des Datenmaterials aus den Hauptversuchen eine zuverlässige Antwort nicht geben. Nur dann, wenn man davon ausgeht, daß "Leichte Aufgaben" ("leicht" im subjektiven, erlebnismäßigen Sinne verstanden) mit einer gewissen "inneren" Notwendigkeit am häufigsten in der Gruppe der intelligentesten Hilfsschüler vorkommen, "schwere" Aufgaben und Aufgaben von "mittlerem Schwierigkeitsgrad" am häufigsten in der Gruppe der leistungsschwächsten, bzw. der Gruppe der durchschnittlich intelligenten Hilfsschüler, wird man in dem empirischen Datenmaterial (siehe Zusatztabelle 4 und 5) eine gewisse Bestätigung der ausgesprochenen Vermutungen sehen. Der Zusammenhang würde darin bestehen, daß entsprechend der Voraussage bei mittelschweren Aufgaben, d. h., in der Gruppe der durchschnittlich intelligenten Hilfsschüler, der Unterschied zwischen S_1 - und S_3 -Vpn. tatsächlich auch am größten, bei leichten und schweren Aufgaben (I_1 - bzw. I_3 -Gruppe) der Unterschied zwischen den Urteilsleistungen von S_1 - und S_3 -Vpn. am geringsten ist. In der psychologischen Interpretation dieser empirisch gefundenen Unterschiede zwischen den I- und S-Gruppen ($I \times S$) kommen wir - unabhängig von dem nicht festgestellten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben - zu ähnlichen Annahmen ("Leistungsstreben" der I_1 -Vpn.; "Offenheit" und "Beeinflussbarkeit" der I_3 -Vpn.; "Such- und Orientierungsverhalten" anstelle von spiel- und partnerbezogenen Zielhandlungen bei den I_2 -Vpn.) wie bei der ausschließlich theoretischen Erläuterung der Hypothese 3 d (Seite 58).
- 58) Die zusätzliche Unterscheidung nach der Art der Gefühlsbeziehung zwischen Urteiler und beurteilten Spielern ist insofern nicht einfach zu vollziehen, weil der Urteiler, je nachdem, ob er von der Spieler- oder Zuschauerrolle aus urteilt, sich selbst in den Vergleich mit einbezieht (Spieler-Mitspieler) oder nicht (Zuschauer - Spieler A und B). Hatte der Urteiler selbst eine Spielerrolle inne (A oder B), ist nur zu unterscheiden, ob er seinen Spielpartner positiv oder negativ gewählt hat (W_1 - oder W_2 -Beziehung); nahm er dagegen in der Zuschauerrolle am Spiel teil, sind zwei Gefühlsbeziehungen zu berücksichtigen: Die Beziehung zum Spieler A und die Beziehung zum Spieler B.

In der Absicht, die Variation zwischen R (Rolle) und zwischen B (Partnerbeziehung) gemeinsam, d. h., in ein und demselben Plan zu prüfen - was unter den gegebenen Umständen nur möglich

ist, wenn es trotz der beschriebenen Ungleichheit der individuellen Beurteilungssituation gelingt, die geplante Differenzierung der Spieler - und Zuschauerurteile (zwischen R) nach dem gleichen Modus durchzuführen - haben wir folgenden Ausweg beschritten: in einer ersten Varianzanalyse beschränken wir uns auf die Gefühlsbeziehung der Urteiler zum Gewinner ($g+$ oder $g-$), in einer zweiten Varianzanalyse, die wir zur Kontrolle vornehmen, ausschließlich auf die Gefühlsbeziehung der Urteiler zum Verlierer ($v+$ oder $v-$). Dieses Vorgehen hat den Nachteil, daß nicht alle theoretisch möglichen Kombinationen (Gruppenmittelwerte) in einem einzigen Zug miteinander verglichen werden können, jedoch den Vorteil, daß innerhalb der beiden Einzelpläne die Merkmalskombinationen ($g+$ und $g-$, 1. Plan; $v+$ und $v-$, 2. Plan) für Zuschauer und Spieler ähnliche Gefühlsbeziehungen ausdrücken.

So bedeutet z. B. $g+$ für den Spieler (Verlierer) ebenso wie für jeden der beiden Zuschauer, daß der Spielgewinner von dem Urteiler (dem Verlierer bzw. einem der beiden Zuschauer) positiv gewählt wurde.

Folgerichtig konnten in den ersten Plan die Urteile des Spielgewinners selbst nicht mit einbezogen werden, da in diesem Fall die Merkmalskombination $g+$ eine grundsätzlich andere Qualität angenommen hatte: Eine positive Gefühlsbeziehung des Gewinners zu sich selbst. - Durch den Ausschluß der Gewinnerurteile wird im ersten Plan der Vergleich zwischen den beiden Spielrollen auf eine Gegenüberstellung der Verliererurteile mit den Zuschauerurteilen eingeschränkt. Die Ergänzung bildet der zweite Plan, in dem entsprechend der Gruppierung des Materials nach der Gefühlsbeziehung zwischen Urteiler und Verlierer ($v+$ vs. $v-$) in der Variation zwischen R Gewinner- und Zuschauerurteile miteinander verglichen werden.

- 59) Wir verzichten darauf, die Resultate der zweiten varianzanalytischen Auswertung (Vergleich Gewinnerurteile - Zuschauerurteile) im einzelnen mitzuteilen, da hierdurch kein neuer Aufschluß über die Wirkung der Variablen R und B vermittelt würde. Wie in der ersten Analyse sind weder die Varianzen zwischen R, noch zwischen B signifikant, ebenso auch alle einfachen Wechselwirkungen nicht.

Zu genau den gleichen Ergebnissen kamen wir auch, als wir die beiden besprochenen Verfahren nur mit den Urteilen in den Skalen 6 - 12 (personenbezogene Fragen) durchführten.

Im Zusammenhang mit der Prüfung der Hypothesen 5 und 6 (S. 132-135; s. dazu auch Anmerkung 63) griffen wir die Frage der Variation zwischen B nochmals auf. Um den methodischen Schwierigkeiten zu entgehen, die bei der ersten, in Tabelle 14 dargestellten Auswertung des Materials aufgetreten waren, berechneten wir diesmal die Variation zwischen B für beide Rollen getrennt. (Bei den Spielern A und B unterschieden wir zwischen positiven und negativen Gefühlsbeziehungen zum Mitspieler; bei den Zuschauern zwischen positiver oder negativer Gefühlsbeziehung zum Gewinner des Spiels.) Auch in diesen beiden Varianzanalysen waren die F-Werte für die Variation zwischen B nicht signifikant. (Der F-Wert für die Variation der Zuschauerurteile war weit von der Signifikanzgrenze entfernt, der F-Wert für die Spieler lag in der Nähe des 5%-Niveaus; empirischer Wert 3,00, "Sollwert" 4,05. S. dazu auch S. 128).

- 60) In den S₁-Spielgruppen dominieren Vernaltensweisen, die man dem Bild des "Musterschülers" zurechnen konnte, in den S₂-Spielgruppen Verhaltensweisen des Streits, der Rivalität, der aktiven und passiven Opposition und des "aus dem Felde Gehens".
- 61) Die Spiele der dritten Runde, in der auch zahlreiche I₁- und einige I₂-Vpn. (des S₁-kollektives) von ihrer Leistungseinstellung abrücken und sich aktiv in das Spielgeschehen einschalten, haben wir hierbei nicht berücksichtigt. Das in dieser Runde erhobene Material reichte für eine Varianzanalyse nach dem Schema von Tabelle 14 nicht aus.
- 62) Lersch, Ph., Der Mensch als soziales Wesen, 2. Kapitel: Das agierende Verhalten im zwischenmenschlichen Bezug.
1) Das miteinander (S. 78); 2 a) Das Nebeneinander (S. 90); 3 c) Das Gegeneinander (S. 92).
- 63) In dem zweiten Plan (S x B x A) ersetzten wir die Variable I durch die Variable S und behielten die übrige Gliederung bei. Auf diese Weise wurde die Varianz zwischen A zweimal berechnet, so daß der zweite Plan in bezug auf diese Variable als Kontrollplan angesehen werden kann. Auch in dieser Kontrollanalyse war die Varianz zwischen A nicht signifikant.
- Jeden der drei Pläne rechneten wir einmal mit der Anzahl der Fehlurteile in allen 13 Dimensionen, das andere Mal mit den Fehlurteilen in den "psychologischen" Dimensionen 6 - 12 durch. Alle Urteile ("Messzahlen") stammen aus dem ersten Versuch, sind also ohne Übung zustande gekommen. In den ersten beiden Plänen beträgt die Zahl der Vpn. 46, in dem dritten Plan 45. Entsprechend der Fragestellung handelt es sich in den ersten beiden Plänen um die Urteile der Spieler (Gewinner-Verlierer), in dem dritten Plan um Zuschauerurteile.
- 64) Die Mitglieder der Versuchs- und Kontrollgruppe sind in bezug auf die Persönlichkeitsvariablen I und S so auszuwählen, daß homogene Gruppen miteinander verglichen werden können.
- 65) In der bereits an anderer Stelle erwähnten Untersuchung von V. Gold über die Stereotypenbildung bei Hilfsschulkindern weist der Verfasser nach, daß es eine Reihe von Eigenschaften gibt, die den Stamm für jedes positive Stereotyp bilden. Diese Eigenschaften (z. B. kameradschaftlich, ehrlich, freundlich) kommen in jedem der drei Urteilkategorien "Eigenurteil", "Fremdurteil" und "vermutetes Fremdurteil" vor.
- Die von Gold berechneten Profilkorrelationen zwischen Eigenurteil und vermutetem Fremdurteil (bei positiver soziometrischer Gefühlsbeziehung zwischen den Partnern) beträgt $Q = 0,83$: Hilfsschüler beurteilen sich selbst weitestgehend so, wie sie glauben, das sie von ihren (gewählten) Klassenkameraden eingeschätzt werden. Die Profilkorrelationen zwischen Eigenurteil und Fremdurteil beträgt $Q = 0,59$: Hilfsschüler schreiben sich selbst ähnliche Eigenschaften zu wie ihren (gewählten) Klassenkameraden.

- 66) Ob es sich mit Sicherheit um einen geschlechtsspezifischen Leistungshöhepunkt handelt, kann insofern nicht entschieden werden, als die Gruppe der weiblichen Hilfsschüler in dem Merkmal Intelligenz (I_1 , I_2 , I_3) der Gruppe der männlichen Hilfsschüler nicht entspricht. (Die I_1 -Hilfsschülerinnen sind im Durchschnitt intelligenter als die I_1 -Hilfsschüler, die I_2 -Hilfsschülerinnen im Durchschnitt weniger intelligent als die I_3 -Hilfsschüler.)
- 67) "Since there was some support for considering the ILC subject as being more motivated to show his behavior effectiveness... Miller posited that the ILC individual would be more sensitive to cues which related to this effectiveness. - On the other hand, the ELC individual, being motivated with respect to the hedonistically satisfying or unsatisfying aspects of the situation, was assumed to be more sensitive to the cues which primarily determine the hedonistic properties of the situation." (Cromwell, R. L.: A Social Learning Approach to the Mental Retardation; in: Ellis, H. R. (Hrsg.), Handbook of Mental Deficiency, 1963, S. 70).

Name :

Name 1

Name 2

- 1) Wer hat das Spiel gewonnen?
- 2) Wieviele Hütchen hat ungefähr
..... gewonnen und
wieviele Hütchen hat ungefähr
..... gewonnen?
- 3) Wer hat häufiger übersehen, daß er
Hütchen erobern konnte?
- 4) Wer hat häufiger nicht mehr an die
Spielregeln gedacht?
- 5) Wer hat häufiger eine "6" gewürfelt?
- =====
- =====
- 6) Wem lag mehr daran zu gewinnen?
- 7) Wer hat sich mehr geärgert, wenn er
ein Hütchen verloren hat?
- 8) Wer hat sich von den Zuschauern mehr
dreinreden lassen?
- 9) Wer hat vorsichtiger gespielt?
- 10) Wer hat schlauer gespielt?
- 11) Wer hat vor seinen Zügen mehr überlegt?
- 12) Wer hat größeren Spaß am Spiel gehabt?
- 13) Wer hat im Spiel mehr Glück gehabt?

2. Anlage

Name: *Ha Shirley*
Klasse: *6*

F₁

Schreibe die Namen Deiner 3 liebsten Klassenkameraden der Reihe nach so auf, wie Du sie am liebsten hast.

- 1) *Johanna Gm*
- 2) *Helga Lo*
- 3) *Dacht Gm*

Schreibe die Namen der 3 Klassenkameraden, die Du am wenigsten leiden kannst, der Reihe nach auf.

- x 1) *Pre Ursula* 2) *Wi' Manille x*
3) *Roh S'hlunde.*

Mündliche Vorinformation: Befragung wird durchgeführt für die Bildung von Spielgruppen (s. S. 130)

Anhang 3

F₂

Name: *Ursula Tau*
Klasse: *5/7*

Schreibe der Reihe nach die Namen der 3 Klassenkameraden auf,
auf deren Meinung Du am meisten gibst.

- 1) *Gro Ruki*
- 2) *Pessi Gro*
- 3) *Hau Pernate*

Schreibe der Reihe nach die Namen der 3 Klassenkameraden auf,
auf deren Meinung Du am wenigsten gibst.

- 1) *Ursula Pro*
- 2) *Liane Hu*
- 3) *de Lucia*

Schreibe die Namen der 3 Klassenkameraden auf, auf deren Meinung
man in der Klasse genausoviel gibt wie auf Deine Meinung.

- 1) *Hau Pernate*
- 2) *Gro Ruki*
- 3) *Johanna Gro*

Anhang 4:

Items der Fragen 6, 7, 8, 10, 11 und 12

Frage 6

- a) "Du wirst schon untergebuttert"; "dich mache ich zur Schnecke";
+ nach Gewinn eines Hütchens: "Wieder eines"; fluchen bei Verlust eines Hütchens;
- "Es ist nur ein Spiel"; "es ist egal, wer gewinnt";
- b) Lehnt jede Hilfeleistung der Zuschauer für seinen Spielpartner entschieden ab; bezichtigt den Gegner zu Unrecht, falsch gespielt zu haben; zählt bei jedem Verlust und Gewinn eines
+ Hütchens die auf dem Spielfeld verbleibenden Hütchen nach; errechnet sich (leise sprechend), wieviele Hütchen des Gegners er bereits gewonnen und wieviele Hütchen er selbst schon verloren hat; verkündet laut, wenn er eine "6" gewürfelt hat;
Sagt seinem Mitspieler gute Züge an, die dieser selbst übersehen hatte; erklärt die Spielregeln, wenn der Mitspieler mit dem Ziehen nicht zurechtkommt; erwidert, auf eigene ungünstige Züge hingewiesen: "Das macht nichts"; unterhält sich während des Spiels über spielfremde Themen (Schulaufgaben, Heimweg u. ä.);
-
- c) Greift ständig an, ohne die möglichen Gefahren zu beachten; betrügt zu seinen Gunsten (verstellt Hütchen, wenn der Mitspieler nicht auf das Spielfeld blickt; zählt falsch; würfelt regelwidrig); stellt das Gros seiner Hütchen in der Hälfte
+ des Gegners auf; postiert seine Hütchen in unmittelbarer Nähe des Verstecks seines Mitspielers (um dessen Hütchen beim Verlassen des Verstecks sofort angreifen zu können); geht mit mehreren Hütchen auch auf einzelne Hütchen des Gegners los;
Bleibt mit seinen Hütchen ausschließlich in der eigenen Spielhälfte oder nur auf dem Außenring des Spielfelds; nimmt die Verfolgung nicht auf, wenn der Mitspieler mit einem gefangenen Hütchen seinem Versteck zustrebt; zieht sofort in Richtung einer Ruhebänk, wenn er angegriffen wird; unternimmt auch aus
- günstigen Stellungen (Mehrzahl eigener Hütchen) keine Angriffe; übersieht zahlreiche Chancen zur Eroberung von Hütchen; setzt nur ein oder zwei Hütchen ins Spielfeld; bemerkt selbst dann nicht, daß er ein Hütchen des Partners gefangen hat, wenn er auf dasselbe Feld zu stehen kommt;
- d) Zeigt eroberte Hütchen den Zuschauern und den Protokollanten vor; weigert sich, die eroberten Hütchen dem Protokollanten
+ abzugeben; bespuckt den Würfel (die "6"); lächelt oder grinst bei Eroberung eines Hütchens; sauerträpfisches Verziehen des Gesichts bei Verlust eines Hütchens;
Korrigiert ungünstige Züge der auf seiner Seite spielenden Zuschauer nicht; läßt Zuschauer für sich würfeln; nimmt ohne Widerspruch ungünstige Regelauslegungen der Zuschauer in Kauf;
- zeigt dem Mitspieler durch Handzeichen gute Züge an; hilft ihm beim Würfeln und zieht auch dessen Hütchen; keine mimischen Reaktionen nach Erfolg und Mißerfolg; schaut zum Fenster hinaus, während der Mitspieler überlegt;

Frage 7

- a) Schimpft, flucht bei Verlust eines Hütchens; bezichtigt den Mitspieler zu Unrecht, gemogelt zu haben; unterstellt ihm "reines Glück"; Aussagen wie "keine Lust mehr"; droht, sich bitter zu rächen; beschimpft sich selbst;
- Von den Zuschauern daraufhin angesprochen, daß er bald "erledigt" sei, Aussagen wie z. B.: "Ich habe ja doch nichts davon"; "das ist doch egal"; "der kann ja auch einmal gewinnen";
- b) Fordert einen anderen Würfel; will mit anderen Farben spielen; will auf einem anderen Platz sitzen; schiebt den Zuschauern die Schuld für den Verlust eines Hütchens in die Schuhe; beschuldigt die Zuschauer der Parteilichkeit; zählt die Felder der Züge seines Mitspielers nach; behauptet, daß er in anderen Spielen immer gewinne;
- Läßt sich in der Erzählung nicht zum Spiel gehörender Erlebnisse (Schule, Freizeit u. a.) durch Mißerfolge nicht stören; unterhält sich mit dem Zuschauer, der seinem Mitspieler zu dessen Erfolg verhalf;
- c) Macht nach Verlust deutlich mehr Spielfehler (Regelverstöße) als zuvor; übersieht in gehäuften Maß günstige Gelegenheiten zur Eroberung eines Hütchens; zieht nur noch mit einem Hütchen planlos im Spielfeld herum, ohne auf die Aktionen des Mitspielers Bezug zu nehmen; greift mit mehreren Hütchen "blindlings" an (Wechsel: Defensive - Offensive);
- Nach Verlust keine Änderung des Spielverhaltens; setzt dem mit einem gewonnenen Hütchen davon eilenden Gegner nicht nach; bleibt weiterhin in seiner eigenen Spielhälfte eingeklinkt; bemerkt nicht, wenn eines seiner Hütchen gefangen genommen wird (und muß erst von den Zuschauern über den Verlust aufgeklärt werden);
- d) Schaut nach Verlust unvermittelt zum Fenster hinaus oder "unter sich"; beginnt zu dösen (verlorener Blick) und muß sich von den Zuschauern zum Weiterspielen ermahnen lassen; bricht mit den Zuschauern oder dem Mitspieler plötzlich das Gespräch ab und schweigt fortan; Änderung des persönlichen Tempes beim Würfeln und Ziehen (Verlangsamung bzw. Steigerung bis zum gehetzten Reagieren); Änderung in der Spannung der Gesichts- und der Körpermuskulatur (sinkt in sich zusammen, Erschlaffung bzw. Verkrampfung); mimisches Bild der Resignation bzw. der unterdrückten Wut;
- Gibt seine verlorenen Hütchen selbst dem Protokollanten ab; lacht oder lächelt mit, wenn der Gewinner sich freut;

Frage 8

- a) Stimmt den Ratschlägen der Zuschauer vorbehaltlos zu: "Das ist ein guter Zug"; "ja, das mache ich so"; anerkennt die Regelauslegungen der Zuschauer: "Ach ja, das ist so";

Lehnt jede Einmischung der Zuschauer entschieden ab: "Ich kann allein spielen"; "ihr seid später an der Reihe"; "ihr sagt doch nur Falsches"; fordert seine Mitspieler auf, allein zu spielen;

- b) Bespricht und diskutiert mit einem oder mit beiden Zuschauern + das Für und Wider des nächsten Zuges;
- Wendet sich an den VL oder an einen Protokollanten mit der Frage, ob die Zuschauer überhaupt mitspielen dürfen;

- c) Zieht genau so, wie es die Zuschauer angeben; korrigiert seine Züge nachträglich, wenn ihm die Zuschauer einen anderen + (besseren) Zug sagen oder ihn auf einen Spielfehler aufmerksam machen;

Zieht gerade nicht so, wie es ihm von den Zuschauern angegeben wird, auch dann nicht, wenn der vorgesezte Zug der bessere ist; setzt sein Hütchen auf diejenige Stelle des Spielfelds, die er selbst abgezählt hat (und nicht auf das Feld, das die Zuschauer für das richtige halten); nimmt von den Zuschauern gezogene Hütchen zurück;

- d) Schließt sich ganz oder zeitweise aus dem Spielgeschehen aus, indem er die Zuschauer würfeln und ziehen läßt; schmolzt, + spielt den Beleidigten oder resigniert, wenn er mit seiner Meinung gegen einen sozial dominanten Zuschauer nicht durchdringen kann; sitzt mit rotem Kopf daneben und wagt nicht mehr, das Spiel in eigene Regie zu nehmen;

Führt seine Züge selbständig aus; nimmt den Zuschauern den Würfel weg, wenn sie für ihn würfeln wollen; gibt die erteilten Hütchen selbst dem Protokollanten ab; winkt mit der Hand ab, wenn ihn die Zuschauer auf ein bestimmtes Feld oder ein bestimmtes Hütchen aufmerksam machen; wehrt sich handgreiflich, wenn ein Zuschauer ungebeten in das Spielgeschehen eingreift (z. B. ein Hütchen umstellt);

Frage 10

- a) Bemerkungen eines Spielers nach einem geglückten Spielzug: + "Den habe ich reingelegt"; "dem habe ich eine Falle gestellt"; spontane Bemerkungen eines Zuschauers bei ähnlicher Lage: "Raffinierter Hund"; "der ist dir über";
- Abfällige Äußerungen über die Spielkunst eines der beiden Spieler, zumeist nach einem groben Spielfehler: "Du bist ja blöd"; "der kann ja nichts"; "der spielt ja noch schlechter als X" (der leistungsschwächste Schüler der Klasse);
- b) Argumentiert bei Streitigkeiten (Spielregelauslegung) sachlich; macht brauchbare Vorschläge zur "Verbesserung" der Spielregeln; wirkt bei Streitigkeiten besänftigend auf seine Klassenkameraden ein (Vermittlerrolle); gibt genau an, wie + viele Hütchen bisher bereits gefangenommen worden sind; referiert die Spielregeln fast im Wortlaut; erklärt in den Spielpausen (zwischen den Spielzügen) Probleme aus der vergangenen Unterrichtsstunde; gibt dem Protokollanten an, was sie zu notieren haben ("jetzt wieder ein Strich", z.B. für eine ausgelassene Chance);

+ Bemerkungen der Zuschauer an den VI und die Protokollanten gerichtet: "Der ist auch sonst immer besser"; "der ist der Beste in unserer Klasse"; "der gewinnt auch sonst immer";

- Weiß, auf schönbare Spielfehler hingewiesen, nichts zu seiner Verteidigung vorzubringen; gibt durch abwegige Fragen zu erkennen, daß er die Anwendung der Spielregeln nur ungenügend beherrscht; stellt die gleiche Frage bei der nächsten Gelegenheit noch einmal (z. B. ob man nach einer "6" zweimal würfeln dürfe); erkundigt sich, nachdem er alle Hütchen verloren hat, wie es jetzt weitergehe (Unklarheit über das Spielziel); erklärende Bemerkungen der Zuschauer oder des Mitspielers: "Der ist dumm"; "der kann nicht einmal allein nach Hause gehen, sondern muß immer von seiner Mutter abgeholt werden"; nach einem Fehler beim Abzählen: "Der kann nicht einmal richtig rechnen";

c) Läßt selten eine Chance zur Eroberung eines Hütchens ungenutzt; hält sich in seinem Spiel genau an die vorgegebenen Spielregeln; begibt sich bei drohender Gefahr (z. B. wenn er von einer Übermacht angegriffen wird) unverzüglich auf die nächste Ruhebänk; kreist seinen Gegner ein, umstellt die Hütchen des Gegners systematisch; schneidet dem Gegner bei der Verfolgung den Weg ab, indem er mit einem Hütchen seiner zweiten Farbe (die dem Versteck seines Partners näher liegt) in das Spielfeld hinauszieht; rechnet sich genau aus, ob er noch eine reale Chance besitzt, dem Gegner ein verlorenes Hütchen wieder abzujaßen (indem er die zurückzulegenden Wegstrecken miteinander vergleicht); wählt bei der Verfolgung eines Hütchens oder bei der Flucht ins eigene Versteck den kürzesten Weg (in der Regel über die Spielfeldmitte und nicht auf dem Außenring); baut dem angreifenden Mitspieler eine Falle, indem er seine eigenen Hütchen gestaffelt aufstellt und den "Angreifer" sofort umzingelt; ergänzt diese "Abfangsstellung" sofort, wenn ein eigenes Hütchen von dem Angreifer gefangen genommen wird; baut seine gestaffelten Stellungen vorzugsweise vor dem eigenen Versteck auf (weil er dann verlorengegangene Hütchen auf dem schnellsten Weg wieder ersetzen kann); flüchtet, wenn er zahlenmäßig dem Gegner unterlegen ist, sofort auf den Außenring (da er dort mehr Spielraum hat und weniger leicht umzingelt werden kann); postiert planmäßig Hütchen auf den Ruhebänken, die dem fremden Versteck am nächsten liegen (um den herauseilenden Gegner gleich vor dessen "Haustüre" abzufangen); stellt planmäßig ein oder zwei Hütchen auf dem Mittelpunkt auf (da er von dieser zentralen Position alle Punkte des Spielfeldes am schnellsten erreichen kann); führt eigene Hütchen zur Verstärkung heran, wenn er von einer Übermacht angegriffen oder eingekreist wird; schützt seine zum eigenen Versteck zurückeilenden Hütchen vor der Verfolgung, indem er vor dem angreifenden Gegner eine "Sperrkette" (von Hütchen) anlegt;

Übersieht regelmäßig Chancen zur Eroberung eines Hütchens, wenn die Distanz mehr als 4 Felder beträgt oder wenn die Strecke zwischen eigenem und fremdem Hütchen gekrümmt ist (wenn es um die Ecke geht); bringt eroberte Hütchen in das falsche Versteck; läßt eroberte Hütchen einfach dort stehen, wo er sie gefangen genommen hat (und verliert sie deshalb wie-

der an seinen Mitspieler); läuft ohne Bezug zu den Spielaktionen des Mitspielers "sinnlos" auf dem Außenring auf und ab; bemerkt nicht, wenn er angegriffen wird und läßt sich, ohne Gegenmaßnahmen zu ergreifen, gefangennehmen; verstößt gegen elementare Spielregeln (z. B. Schlagen auf der Ruhebark); macht überflüssige Umwege, wenn er auf dem schnellsten Weg ein erobertes Hütchen ins eigene Versteck zurückbringen will (nutzt die Querverbindungen durch die Spielfeldmitte nicht aus); operiert nur mit einem oder mit zwei Hütchen gegen eine überlegene Streitmacht des Gegners, während seine anderen Hütchen wirkungslos im Versteck stehen; hält an dem einmal gefaßten Plan (z. B. ein gefangenes Hütchen ins eigene Versteck zu transportieren) bedingungslos fest und übersieht in dieser engen Einstellung zahlreiche Chancen und Gefahren (Rigidität);

- d) Weiß genau, wann er mit dem Würfeln an die Reihe kommt; zählt auch bei größeren Zahlen (über 6) die Spielfelder nicht einzeln ab, sondern erkennt mit einem Blick, auf welches Feld sein Hütchen kommt; läßt sich bei drohender Niederlage bereitwillig helfen, während er zuvor jede Einmischung der Zuschauer entschieden ablehnte; irritiert seinen Partner, indem er seine noch nicht ins Spiel gebrachten Hütchen unter dem Tisch versteckt hält (und so den Mitspielern nicht wissen läßt, wie "stark" er im Augenblick noch ist); legt den Würfel mit der "1" nach oben in die flache Hand und dreht dann beim Würfeln die Hand blitzschnell um ("6!"); verwirrt den Gegner, indem er ihm vor dem Würfeln eine falsche Zahl als günstig hinstellt oder ihn beim Abzählen der Felder ablenkt (treten, anstoßen, grimassieren); würfelt wiederholt Hütchen um und stellt sie dann in einer für ihn günstigeren Position wieder auf; behauptet bei Streitigkeiten, daß der Vl vorhin genauso entschieden habe, wie er jetzt angibt; versucht, sich die Zahl der gewürfelten "Sechsen" oder die Zahl der ausgelassenen Chancen heimlich zu merken, indem er mit dem Fingernagel Striche in den Tisch ritzt (vom Vl unterbunden); läßt sich von einem "guten" Zuschauer die besten Züge vorflüstern; gibt die eroberten Hütchen nicht dem Protokollanten ab, sondern versteckt sie in seinem Ärmel (um sich ihre Zahl für die spätere Beiragung besser merken zu können; - vom Vl unterbunden); bemerkt sofort, wenn der andere mogelt;

Verzählt sich beim Weiterziehen; erkennt die Zahl der gewürfelten "Augen" nicht; verwechselt beim Ziehen seine Hütchen mit denen des Partners; "vergißt", daß er mit zwei Farben zu spielen hat (und glaubt sich verloren, während er noch seine ganze zweite Partei zurverfügung hat); versäumt es, eroberte Hütchen sofort dem Protokollanten zu übergeben; würfelt, wenn er nicht an der Reihe ist; stülpt sein Hütchen nicht über das eroberte Hütchen des Gegners, sondern läßt es neben diesem stehen; bemerkt nicht, wenn er betrogen wird (z. B. wenn der Gegner Hütchen heimlich umstellt); weiß bei Beendigung des Spiels nicht, ob er gewonnen oder verloren hat; läßt sich durch Tricks und Finten seines Gegners übertölpeln (siehe d+); wendet sich an einen Zuschauer, der mit seinem Gegner verbündet ist, mit der Bitte um Hilfe (und bekommt darrfalsche Züge vorgesagt); würfelt wiederholt am Rande des Tisches, wo der Würfel mit Sicherheit zu Boden fallen muß; bemerkt nicht, wenn er von den anderen wegen seiner Fehler ausgelacht oder verspottet wird und lacht

(in rührender Naivität) noch mit;

Frage 11²³⁾

- a) Kameradschaftlicher Rat eines Zuschauers an einen lange überlegenden Spieler: "Las dir nur Zeit, überlege nur in Ruhe"; Lob nach gelungenen Spielzügen: "Sehr gut ausgedacht"; Aufforderung an vor sich hindösende, "langweilige" Spieler:
- "Schlaf nicht ein, überleg dir endlich einen Zug"; Ermahnung unaufmerksamer Partner: "Paß besser auf"; "überlege besser vorher";
- b) Erkundigt sich vor Ausführung eines Zuges beim Vl oder bei den Mitspielern, welche Spielregel in dem vorliegenden Fall gelte; erkundigt sich nach der Uhrzeit (und stellt beim Würfeln und Ziehen sein persönliches Tempo auf die noch verfügbare Zeit ein); erkundigt sich nach der Zahl der Hütchen, die sein Mitspieler von ihm bereits erobert hat (und spielt je nach der Auskunft offensiv oder defensiv weiter); fragt den Vl, was er sich alles notiere, insbesondere welche Fehler er aufschreibe; fragt den Vl, zu welchem Zweck die Spiele durchgeführt wurden, ob der Lehrer über den Spielausgang informiert würde, ob auch die Verlierer noch einmal zum Spiel aufgerufen würden; bespricht und diskutiert die Vor- und Nachteile schwieriger Züge mit den Zuschauern;
- Würfelt und zieht quasi beiläufig, während er sich mit den Mitspielern oder den Zuschauern über außerhalb des Spiels liegende Angelegenheiten unterhält;
- c) Plant mehrere Züge voraus und kalkuliert dabei auch die möglichen Gegenzüge seines Mitspielers ein ("wenn ich dahin ziehe, dann zieht B dorthin, ich dann dahin usw."); betrachtet vor Ausführung eines Zuges zunächst die Hütchen des Gegners und prüft nach, ob ihm eines dieser Hütchen gefährlich werden kann; verzichtet auf die mögliche Eroberung eines Hütchens, wenn dadurch der Transport eines bereits zuvor eroberten Hütchens ins eigene Versteck gefährdet würde (Ökonomisches Prinzip); wählt, wenn er mit einem Zug verschiedene Hütchen des Gegners gefangennehmen kann, dasjenige aus, mit dem er das eigene Versteck oder die nächste Ruhebank am schnellsten erreichen kann;
- Zieht unmittelbar nach dem Würfeln mit dem am leichtesten greifbaren Hütchen weiter; zieht in einer längeren Folge immer mit dem gleichen Hütchen, ohne irgendeinen Bezug auf die Spieloperationen des Gegners zu nehmen; spielt "von Augenblick zu Augenblick", so daß kein Plan, keine bestimmte Taktik oder Strategie in seiner Spielführung erkennbar ist (z. B. eine bestimmte Stellung aufbauen oder halten; vorwiegend defensiv oder offensiv spielen; Einkreisungs- oder Fallensystem); übersieht, daß er von einem oder mehreren Hütchen des Mitspielers angegriffen wird und mit dem nächsten Zug geschlagen werden kann; durchschaut die nächsten Züge seines Mitspielers nicht, so daß dieser ohne jede Behinderung sein Ziel (z. B. sein Versteck) erreichen kann; achtet nicht darauf, daß bestimmte Züge (z. B. Schlagen auf der Ruhebank) laut Spielregel verboten sind; greift gut gestarrte Stellungen seines Mitspielers "unüberlegt" an (jeweils nur mit einem einzigen Hütchen) und verliert dadurch ein Hütchen nach dem anderen; macht den gleichen Fehler (z.B. ins Spielfeld ziehen, wenn man rings umstellt ist) mehrmals

- hintereinander an der gleichen Stelle; nimmt Chancen zur Er-
 oberung eines Hütchens nur dann wahr, wenn sie auf geradem
 - Weg vor ihm liegen (jedoch nicht, wenn er rückwärts oder um
 die Ecke zu ziehen hätte);
- d) Läßt sich für die Ausführung seiner Züge mehr als 15-20 Se-
 kunden Zeit; probiert systematisch aus, mit welchem seiner
 Hütchen er die gewürfelte Augenzahl am zweckmäßigsten ziehen
 kann (indem er seine Hütchen spielerisch nach allen möglichen
 Seiten um die gewürfelte Zahl vorrücken läßt); rechnet sich
 genau aus (durch Abzählen der Felder), auf welchem Weg ein in
 Aussicht genommenes Ziel am schnellsten erreicht werden kann;
 + zögert bei der Ausführung eines Zuges, hält in der angesetzten
 Bewegung inne und bewegt sein Hütchen mehrmals vor- und rück-
 wärts; rechnet leise mit, wenn der Mitspieler einen Zug aus-
 führt oder eine bestimmte Folge von Feldern abzählt; schüttelt
 unwillig den Kopf und macht abwehrende Handbewegungen, wenn
 die Zuschauer ihn beim Nachdenken stören; Mimik: innere Samm-
 lung und Konzentration (Stirnfalten, Zusammenpressen der Lip-
 pen, fixierender oder "nach innen" gerichteter Blick, Zusammen-
 ziehen der Augenbrauen);
- "Vergißt" nach dem Würfeln, daß er auch zu ziehen hat; spielt
 an den Knöpfen seiner Jacke; beginnt mit den neben ihm sitzen-
 den Zuschauern herumzualbern und zu balgen; döst mit verlorenem
 Blick vor sich hin; zieht nur auf Kommando der Zuschauer; zieht
 - mit einer abrupten, spontanen Bewegung unmittelbar nach dem Wür-
 feln oder im Anschluß an eine andere Beschäftigung, ohne vorher
 das Spielfeld zu betrachten; liest nebenbei in einem mitgebrach-
 ten Schulbuch; schaut zum Fenster hinaus;⁴⁾ steht von seinem
 Platz auf und geht in der Turnhalle umher;

Frage 12

- a) Bei Betreten der Turnhalle: "Prima, daß wir jetzt auch dran-
 kommen"; "jetzt gibt es die Revanche für vorhin"; "wir spie-
 len so lange wie möglich, da brauchen wir nicht im Unterricht
 zu sein"; nach Verteilung der Rollen: "Ich bin wieder Spieler,
 das macht am meisten Spaß"; "das wird wieder eine Schlacht";
 + nach dem Auslosen der Farben und dem ersten erfolgreichen Wür-
 feln: "Das trifft sich gut"; "das fängt ja richtig an"; "da
 habe ich Glück gehabt"; nach Erfolgen im Spiel und in Aussicht
 stehendem Spielgewinn: "Feine Sache"; "das hat geklappt"; "das
 kann so weitergehen"; "dich putze ich noch ganz weg"; nach Be-
 endigung des Spiels: "Mensch, das hat wieder hingehauen";
- "Jetzt müssen wir auch hier noch mitmachen"; "ich wäre lieber
 gleich nach Hause gegangen" (Versuch in der letzten Unterrichts-
 stunde); "können wir nicht auch einmal ein anderes Spiel machen";
 "hoffentlich bin ich nicht Zuschauer, das ist sehr langweilig";
 nach Bestimmung der Rollen: "Da habe ich Pech gehabt"; "ich
 hätte lieber mitgespielt, zuschauen interessiert mich wenig";
 - nach Auslosung der Farben und dem Auswürfeln des Spielbeginns:
 "Ich hätte lieber mit den anderen Farben gespielt"; "ich will
 selbst anfangen"; im Verlauf des Spiels nach Verlust eines Hüt-
 chens oder bei drohender Niederlage: "Das macht keinen Spaß
 mehr"; "das ist jetzt alles egal"; "das ist ungerecht, der hat
 vorhin auch schon gewonnen"; "die haben gemogelt"; nach Beendi-

- gung des Spiels: "Das war nichts"; "da habe ich vorhin viel besser gespielt"; "vorhin war es viel schöner";

- b) Macht Vorschläge, wer beim nächsten Mal zusammenspielen soll; gibt an, wie man das Spiel noch spannender gestalten könnte ("goldener Hut"); Austausch von Erfahrungen über das Spiel
 - + und über andere Gesellschaftsspiele: "Das ist noch viel spannender als 'Mensch-ärgere-dich-nicht'"; "Gesellschaftsspiele sind meine Leidenschaft"; "können Sie nicht noch häufiger kommen, um derartige Spiele mit uns zu machen?"; "wie lange sind Sie denn noch hier und wie oft kommen wir noch an die Reihe?";
 - "Spiele sind doch nur etwas für kleine Kinder"; "können Sie mit uns nicht Fußball spielen oder ein anderes Spiel im Hof machen?"; "können wir nicht ein bißchen an den Geräten turnen
 - und die Matten zum Ringkampf auslegen?"; "wir wollen heute ein paar Minuten früher nach Hause gehen, weil wir sonst nicht mehr auf der Straße spielen können"; unterhält sich über nicht zum Spiel gehörende Vorkommnisse;

- c) Übersieht selten Chancen zur Eroberung eines Hütchens; bemerkt sofort, wenn er angegriffen wird und ergreift Gegenmaßnahmen (Konzentration auf das Spielgeschehen); plant seine weiteren
 - + Schritte, während der Mitspieler noch am Zuge ist (Antizipation); würfelt zur Probe, bevor er an der Reihe ist; kalkuliert die möglichen "Antworten" auf seine Spielzüge ein (hohe Bezo-genheit auf die Spielaktionen des Mitspielers);
 - Übersieht serienweise "faustdicke" Chancen; hält sich nicht an die vorgegebenen Spielregeln; behält die Spielregeln auch nach mehrmaligen Wiederholungen nicht; spielt ohne Konzept und ohne Einfälle ("Sturheit"); zieht von Augenblick zu Augenblick mit dem gerade am leichtesten greifbaren Hütchen (Be-quemlichkeit);
 -

- d) Zügiges Würfeln und Ziehen; nimmt dem Mitspieler den Würfel aus der Hand, um möglichst schnell selbst an die Reihe zu kommen; drängt und stößt den anderen, damit dieser noch schneller mit seinem Zug fertig wird; sitzt mit vorgebeugtem Oberkörper auf seinem Stuhl und klopft "nervös" mit seinen Fingern auf den Tisch; trampelt mit den Füßen auf den Fußboden und rutscht auf seinem Stuhl unruhig hin und her; lächelt, "strahlt"
 - + nach dem Gewinn eines Hütchens; gerät im Verlauf des Spiels ins Schwitzen, bekommt feuchte Hände und rote Backen; bleibt nach Beendigung des Spiels einfach sitzen und stellt die Hütchen für eine neue Partie auf; würfelt nach Schluß einfach weiter und gibt seinen Würfel nicht ab; Mimik: bewegt, variationsreich, Tiefe des mimischen Geschehens (Iersch); gespannte Haltung;

- Döst vor sich hin; starrt ins Leere; spielt mit den Knöpfen seiner Jacke; steht auf und sieht zum Fenster hinaus; beginnt in einem mitgebrachten Heft zu blättern; initiiert eine Balgerei und "vergißt" während dieser Handlungen das Weiterspielen; macht nebenbei mit einem der Zuschauer einen Würfelwettkampf; stürzt nach Beendigung des Spiels sofort hinaus in den Hof oder nimmt die Beschäftigung wieder auf, die durch das Spiel unterbrochen wurde (z. B. an den Leitern der Turnhalle emporklettern); Mimik: starr, oberflächliche Reaktionen; Haltung: gelangweilt, lustlos, geistesabwesend.

Anhang 5: Auswertung und Verrechnung der soziometrischen Wahlen (Beliebtheit bzw. soziale Dominanz); 6. bis 8. Klasse Mädchen

Name	Beliebtheit		Dominanz (tonangebend)			
	Rangplatz	Gesamtpunktwert	Z-Wert	Rangplatz	Gesamtpunktwert	Z-Wert
Jo.Gra.	1	+28	80	4	+11	60
Ru.Gro.	2	+12	63	2	+24	72
Re.Gri.	3	+10	61	1	+34	81
Ma. Gum.	4.5	+ 9	60	3	+22	70
Ed.Bau.	4.5	+ 9	69	6.5	+ 4	54
Ur.Kap.	6.5	+ 4	54	23.5	- 8	42
An.Kam.	6.5	+ 4	54	21.5	- 7	43
Ur.Pro.	9	+ 3	53	20	- 6	44
Sh.Hak.	9	+ 3	53	8.5	+ 2	52
He.Pet.	9	+ 3	53	11	0	50
Ve. Mes.	11	+ 2	52	11	0	50
Re.Hau.	12.5	+ 1	51	21.5	- 7	43
Ma.Nol.	12.5	+ 1	51	8.5	+ 2	52
Wa.Mit.	14.5	0	50	13.5	- 1	49
Ur.Kie.	14.5	0	50	6.5	+ 4	54
In.Hak.	17.5	- 1	49	17	- 4	46
Ge.Schw.	17.5	- 1	49	5	+ 7	56
Hi.Her.	17.5	- 1	49	16	- 3	47
Ur.Tau.	17.5	- 1	49	13.5	- 1	49
Mo.Rie.	20	- 2	48	11	0	50
He.LoI.	21	- 3	47	18.5	- 5	45
An.Pra.	22	- 4	45	23.5	- 8	42
Si.Rot.	23	- 5	44	25.5	-10	41
Fr.Sch.	24	- 6	43	15	- 2	48
Li.Kuh.	25	- 9	40	18.5	- 5	45
Ly.Aig.	26	-14	35	27	-13	38
Ma.Wim.	27	-16	33	23.5	-10	41
Ga.Flö.	28	-24	24	28	-24	28

Gesamtpunktwert: Positive Wahlen weniger negative Wahlen bei einer Bewertung der ersten positiven Wahl mit +3, der ersten negativen Wahl mit -3. Die zweit- und Drittwahlen werden entsprechend mit +2, +1, bzw. mit -2, -1 gewertet.

Anhang 6:

Karteiblatt für die Auswertung

Franz D., 7. Klasse Buben

Alter: 14;1, Gruppe I₁, S₁

Versuchsanordng.		Fragen												Verrechnung					
Variable	Rotation	1	2	5	13	4	3	10	8	11	9	12	6	7	Hfk	S _Z	S _G	N	
1. Sp.	S 6(1)	o	o	o	1.0	1.0	1.5	o	1.0	o	2.0	1.0	0.5	o	13	7	8.0	2	
					W ₁	W ₁ N	W ₂		W ₁ N		W ₂	W ₂	W ₁						
g+	S ₁₁ (0)	o	o	o	1.0	1.0	1.0	o	0.5	o	2.0	1.0	o	o					
4. Sp.					W ₁	W ₂ N	W ₂ N		W ₂ N		W ₂	W ₂			13	6	6.5	3	
g-																			
v+																			
v-																			
2. Sp.	Z 6(2)	o	o	o	?	0.5	o	o	o	o	2.0	o	1.5	1.0	12	4	5.0	2	
Z _{A+}						W ₁ N					W ₂		W ₁	W ₂ N					
Z _{A-}																			
3. Sp.	Z 4(0)	o	o	o	o	0.5	1.0	o	o	1.0	2.0	1.0	o	o	13	5	5.5	2	
Z _{P+}						W ₂ N	W ₁			W ₁ N	W ₂	W ₁							
Z _{P-}																			
S _Z		o	o	o	2	4	3	o	2	1	4	3	2	1		22			
S _G		o	o	o	2.0	3.0	3.5	o	1.5	1.0	8.0	3.0	2.0	1.0		25.0			
N		o	o	o	o	4	1	o	2	1	o	o	o	1				9	
D _Z		o	o	o	+2	o	-1	o	o	+1	-4	-1	+2	-1					
D _G		o	o	o	+2.0	o	-1.5	o	+0.5	+1.0	-8.0	-1.0	+2.0	-1.0				Richtung K-Typ	
Hfk		4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4		51			

Zusatztablelle 1 a: Urteilsgenauigkeit und Urteilskonformität in S_1 -Spielgruppen mit und ohne einen inoffiziellen Gruppenführer (Beratungs- und Vermittlungstätigkeit eines aktiven S_1I_2 - oder S_1I_1 -Zuschauers)

Zuschauer	Urteilsgenauigkeit (Gesamtfehlerzahl)	Konformität (Übereinstimmung)
<u>Versuchsgruppe</u>	12	52
S_1I_2 - oder S_1I_1 -Zu-	14	47
schaauer, aktiv, in-	15	43
offizieller Gruppen-	16	38
führer; ("Schiedsrich-	16	50
terrolle"); erfolg-	16	48
reiche Kooperation al-	19	47
ler Gruppenmitglieder	19	34
	19	34
	19	36
	21	48
	22	41
	23	49
<u>Kontrollgruppe 1</u>	18	30
S_1I_2 -Zuschauer, passiv,	20	40
nicht integriert	21	33
	22	40
	22	41
	23	35
	25	36
<u>Kontrollgruppe 2</u>	14	47
S_1 -Zuschauer (alle I-	17	27
Stufen, vorwiegend I_1)	19	36
aktiv; gestörte Koope-	21	30
ration durch einseitige	21	39
Bevorzugung eines Spie-	22	36
lers ("Parteilichkeit")	25	28
oder durch fortgesetzte	29	33
Kritik an beiden Spielern		

Zusatztabelle 1 b: Urteilsgenauigkeit und Urteilskonformität in S_2 -Spielgruppen; Kontrollgruppen zu der in Tabelle 1 a genannten Versuchsgruppe

Zuschauer ²⁾	Urteilsgenauigkeit (Gesamtfehlerzahl)	Konformität ¹⁾ (Übereinstimmung)
<u>Kontrollgruppe 3</u>	19	37
S_2I_2 - und S_1I_1 -Zu- schauer aktiv (keine	22	19
Kooperation, "Ge- geneinander" von Zu- schauern und Spie- lern)	22	30
	22	37
	25	34
	25	28
	26	22
	26	28
	29	20
<u>Kontrollgruppe 4</u>	15	43
S_2 -Zuschauer (alle I- Gruppen) passiv (so- ziale Ausgliederung durch "inneren Protest" oder durch heimliches "aus dem Felde gehen")	17	41
	19	39
	20	40
	20	32

Anmerkung 1: In jeder einzelnen Frage (Dimension des Fragebogens) konnten - bei grundsätzlich drei verschiedenen Antwortmöglichkeiten (A, B oder "beide gleich") und vier verschiedenen Beurteilern (Spieler A und B, Zuschauer C und D) - maximal sechs Übereinstimmungen, minimal eine Übereinstimmung zwischen den abgegebenen Urteilen vorkommen. Bei 13 Fragen ergibt sich somit als höchster Wert der Übereinstimmung zwischen den Urteilen 78, als geringster Wert 13.

Anmerkung 2: Die von uns in der Versuchsgruppe (Tabelle 1 a) und in den Kontrollgruppen (Tabelle 1 a und 1 b) zusammengefaßten Spielgruppen stimmen in bezug auf die angegebenen Merkmale (Aktivität-Passivität; S_1 - S_2 ; geringe oder hohe Kooperation) miteinander überein. Um möglichst zahlreiche Spielgruppen von ähnlicher Merkmalsstruktur aufzufinden, haben wir die Rotation der Rollen innerhalb der einzelnen Spielgruppe nicht berücksichtigt. Das bedeutet, daß mehrere Vpn. in mehreren der aufgeführten Spielgruppen vertreten sind. Die Urteilsleistungen (Richtigkeit und Konformität) der Gruppen sind also nicht unabhängig voneinander. Das gilt insbesondere auch für die in der Versuchsgruppe (Tabelle 1 a) angegebenen Werte (nur 6 verschiedene "Schiedsrichter").

Zusatztablelle 2: Durchschnittliche Urteilsgenauigkeit (Zahl der Fehltritte bei Auswertung aller 13 Fragen) der S₁- und S₂-Gruppe in den einzelnen Spieldurchgängen; Tabellenauszüge aus den in den Tabellen 9 a und 9 b dargestellten Varianzanalysen (S x Wh)

Teilnahmehäufigkeit	Soziale Einstellung	
	S ₁	S ₂
1 mal	4.46	5.42
2 mal	3.97	4.34
3 mal	4.67	5.30

Zusatztablelle 3: Durchschnittliche Urteilsgenauigkeit (Zahl der Fehltritte bei Auswertung aller 13 Fragen) der verschiedenen I-Gruppen in den einzelnen Spieldurchgängen; Tabellenauszüge aus den in den Tabellen 9 a und 9 b dargestellten Varianzanalysen (I x Wh)

Teilnahmehäufigkeit	Intelligenz		
	I ₁	I ₂	I ₃
1 mal	3.46	4.89	6.42
2 mal	4.45	3.10	4.79
3 mal	5.08	5.03	4.95

Zusatztablelle 4: Durchschnittliche Urteilsgenauigkeit (Zahl der Fehlrurteile bei Auswertung aller 13 Fragen) der verschiedenen I- und S-Gruppen in den einzelnen Spieldurchgängen; Auszüge aus den in den Tabellen 9 a und 9 b dargestellten Varianzanalysen (I x S x Wh)

Teilnahmehäufigkeit	S ₁			S ₂		
	I ₁	I ₂	I ₃	I ₁	I ₂	I ₃
1 mal	2.93	4.17	6.25	4.00	5.44	6.48
2 mal	4.25	3.75	3.93	4.65	3.00	5.43
3 mal	4.94	4.20	4.88	5.22	5.72	5.00

Zusatztablelle 5: Durchschnittliche Urteilsgenauigkeit (Zahl der Fehlrurteile in den Dimensionen 6 - 12) der verschiedenen I- und S-Gruppen in den einzelnen Spieldurchgängen; Auszüge aus den in den Tabellen 10 a und 10 b dargestellten Varianzanalysen (I x S x Wh)

Teilnahmehäufigkeit	S ₁			S ₂		
	I ₁	I ₂	I ₃	I ₁	I ₂	I ₃
1 mal	1.17	1.87	4.07	2.17	2.84	3.99
2 mal	3.50	2.17	2.87	2.87	1.50	3.13
3 mal	2.60	1.50	2.40	2.90	3.45	3.17

Literaturverzeichnis

=====

1. Achilles, M., Versuch einer statistischen Erfassung der Triebstruktur von Hilfsschülern, Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., Bd. 5, 1964, S. 177-181
2. Aebli, H., Über die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1963
3. Allison, J., Cognitive structure and receptivity to low intensity stimulation. Journal of abnormal and social Psychol., Bd. 67, 1963, S. 132-148
4. Allport, F. H., Theories of perception and the concept of structure, New York-London 1955
5. Allport, G. W., and L. J. Postman, The psychology of rumor, New York, 1947
6. Allport, G. W., The historical background of modern psychology, in: G. Lindzey (Hrsg.), Handbook of social psychology, S. 3-57, Cambridge, Mass. 1954
7. Anderson, C. A., An experimental study of "social facilitation" as affected by intelligence, Am. Journ. Sociol. 34, 1929, S. 166-169
8. Anderson, H. H., Social Development, in: L. Carmichael (Hrsg.), Manual of child psychology, S. 1162-1217, 2. Aufl., New York, London 1954
9. Asch, S. E., Forming impressions of personality, J. ab. a. soc. Psychol., Bd. 41, 1946, S. 258-290
10. Asperger, H., Heilpädagogik, 2. Aufl., Wien 1956
11. Asperger, H., Endogene Wurzeln der Verwahrlosung, in: E. Borne-mann u. G. v. Mann-Piechler, Handbuch d. Sozialerziehg., Bd. 3, S. 55-72, Freiburg 1964
12. Atzesberger, M., Die Welt des Hilfsschulkindes und ihre Er-forschung, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 8, 1957, S. 251-262
13. Baker, B. O., und T. R. Sarbin, Differential mediation of social perception as a correlate of social adjustment, Socio-metry, Bd. 19, 1956, S. 69-83
14. Bartlett, F. C., Denken und Begreifen, Köln 1952
15. Bass, B. M. and G. Dunteman, Behavior in groups as function of self-interaction and task-orientation, Journ. of ab. a. soc. Psychol., Bd. 66, 1963, S. 419-429
16. Beach, L. R., Recognition, assimilation and identification of objects, Psychol. Monogr., Bd. 78, 6, 1964, S. 21-37

17. Beach, L. R., Cue probabilism and inference behavior, *Psychol. Monogr.*, Bd. 78, 5, 1964, S. 1-21
18. Beck, W., *Grundzüge der Sozialpsychologie*, München 1956
19. Benda, C. E., "Die Oligophenien", in: Gruhle, H. W., Jung, R., Mayer-Gross, W. u. Müller, M. (Hrsg.), *Psychiatrie d. Gegenwart*, Bd. 2, S. 869-937, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1960
20. Benda, C. E., Psychopathology of childhood, in: L. Carmichael (Hrsg.), *Manual of Child Psychol.*, S. 1115-1162, 2. Aufl., New York, London 1960
21. Bergius, R., Einfache Lernvorgänge, in: R. Bergius (Hrsg.), *Handbuch d. Psychol.*, 1. Bd., 2. Hälfte, Lernen u. Denken, S. 147-225, Göttingen 1964
22. Bergius, R., Entwicklung als Stufenfolge, in: H. Thomae (Hrsg.), *Handbuch d. Psychol.*, Bd. 3, Entwicklungspsychol., S. 104-196, Göttingen 1959
23. Bergius, R., Produktives Denken (Problemlösen) in: R. Bergius (Hrsg.), *Handbuch d. Psychol.*, Bd. 1, 2. Hälfte, Lernen u. Denken, S. 519-566, Göttingen 1964
24. Bergius, R., Übungsübertragung und Problemlösen, in: R. Bergius (Hrsg.), *Handbuch d. Psychol.*, Bd. 1, 2. Hälfte, Lernen u. Denken, S. 284-326, Göttingen 1964
25. Berkowitz, L. u. R. E. Goranson, Motivational und judgemental determinants of social perception, *Journ. of abn. soc. Psychol.*, Bd. 69, 1964, S. 296-303
26. Berlew, D. E. and A. F. Williams, Interpersonalsensitivity under motive arousing conditions, *Journ. of abn. soc. Psychol.*, Bd. 1963, S. 150-160
27. Bernart, E., Das psychologisch-heilpädagogische Kurzgutachten, *Ztschr. f. Heilpäd.*, Bd. 8, 1957, S. 175-176
28. Bieber, J., Explorationsgespräche zur Erforschung des Denkens schwachsinniger Kinder, *Ztschr. f. Kinderforschg.*, Bd. 37, 1930, S. 1-74
29. Bieri, J., Changes in interpersonal perceptions following social interaction, *Journ. of abn. soc. Psychol.*, Bd. 48, 1953, S. 61-66
30. Bleidick, U., Die Hilfsschule und die Krise der Zeit, *Ztschr. f. Heilpäd.*, Bd. 6, 1955, S. 329-339
31. Bleidick, U., Zur Psychologie des Hilfsschulkindes (erster u. zweiter Teil), *Schule u. Psychol.*, Bd. 10, 1963, S. 161-176 u. 203-211

32. Bloch, E., Intelligenzprüfungen an Hilfsschulkindern nach der Methode von Binet-Simon, Ztschr. f. Kinderforschg., Bd. 20, 1915, S. 330-342 u. 405-418
33. Bollnow, O. F., Über die Unmöglichkeit eines archimedischen Punkts in der Erkenntnis, Archiv f. d. ges. Psychol., Bd. 116, 1964, S. 219-230
34. Borgatta, E. F., Analysis of social interaction: Actual, role playing and projective, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 51, 1955, S. 394-405
35. Borgatta, E. F., Analysis of social interaction and sociometric perception, Sociometry, Bd. 17, 1954, S. 7-31
36. Brunner, J. S., Social psychology and perception, in: J. Rosenblith and W. Allinsmith (Hrsg.), The causes of behavior: Readings in child development and educational psychology, S. 363-370, Boston 1962
37. Bruner, J. S. and R. Tagiuri, The perception of people, in: G. Lindzey (Hrsg.), Handbook of social Psychol., S. 634-655, Cambridge, Mass. 1954
38. Bruner, J. S., Goodnow J.J. and G.A. Austin, A study of thinking, New York, 1956
39. Brunswik, E., The conceptual focus of systems, in: M. H. Marx (Hrsg.), Psychol. Theory, S. 131-144, 2. Aufl., New York 1952
40. Bühler, Ch., Kindheit und Jugend, in: K. Bühler (Hrsg.), Psychologische Monographien, Bd. 3, 2. Aufl., Leipzig 1930
41. Bühler, K., Die Krise der Psychologie, 2. Aufl., Jena 1929
42. Bühler, K., Ausdruckstheorie, Jena 1934
43. Busemann, A., Selbstbewußtheit bei Intelligenzschwäche, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 8, 1957, S. 145-154
44. Busemann, A., Die Hilfsschule und ihre psychologischen Probleme, in: H. Hetzer (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 10, Pädagogische Psychologie, S. 386-404, Göttingen 1959
45. Busemann, A., Psychologie der Intelligenzdefekte, München, Basel 1959
46. Busemann, A., Ist hilfsschulbedürftiger Schwachsinn lediglich ein Mindermaß an Intelligenz? Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955, S. 377-384
47. Calvin, A. D., Hoffmann, F. K. and E. L. Harden, An effect of intelligence and social atmosphere on group problem solving behavior, Journ. of soc. Psychol., Bd. 45, 1957, S. 61-74

48. Cartwright, D. and A. Zander (Hrsg.), Group dynamics: re-search and theory, 2. Aufl., Evanston, New York, 1962
49. Cattell, R. B., Personality, role, mood and situation-perception, Psychol. Review, Bd. 70, 1963, S. 1-19
50. Cervin, V., Relationship of ascendant-submissive behavior in dyadic groups of human subjects to their emotional responsiveness, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 54, 1957, S. 241-249
51. Chotzen, F., Zur Pathologie des Hilfsschulkindes, Ztschr. f. Kinderforschg., Bd. 37, 1930, S. 588-652
52. Cochran, W. G. and Cox, G. M., Experimental Designs, New York 1950
53. Cranach, v. M., Meinungsänderung durch eigenes Handeln: Die Rückwirkung einstellungskonträrer Agitation, Diss. München 1964
54. Granach, v. M., Die Analyse sozialer Organisationen (Großgruppen), in: 24. Kongreß d. Dtsch. Gesellsch. f. Psychol., Wien 1964, Kurzfassungen S. 46
55. Cromwell, R. L., Baumeister, A. and W. F. Hawkins, Research in activity level, in: Ellis, N. R. (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 632-664, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
56. Cromwell, R. L., A social learning approach to mental retardation, in: N. R. Ellis (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 41-92, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
57. Cronbach, L. J., Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity", Psychol. Bull., Bd. 52, 1955, S. 177-193
58. Crow, W. J., The effect of training upon accuracy and variability in interpersonal perception, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 55, 1957, S. 355-359
59. Crow, W. J. and K. R. Hammond, The generality of accuracy and response sets in interpersonal perception, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 54, 1957, S. 384-390
60. Crowne, D. T. and S. Liverant, Conformity unter varying conditions of personal commitment, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 66, 1963, S. 547-556
61. Däumling, A., Motivation als psychologisches Grundproblem, Ber. 21. Kongr. d. Dtsch. Gesellsch. f. Psychol., Bonn 1957, S. 40-53, Göttingen 1958
62. Dembo, T., Der Ärger als dynamisches Problem, in: K. Lewin (Hrsg.), Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie, Psychol. Forschg., Bd. 15/16, 1931/32, S. 1-145

63. Dietrich, G., Pädagogische Stilform und Sozialpersönlichkeit des Kindes, Schule u. Psychol., Bd. 11, 1964, S. 333-345
64. Dietrich, G., Die Erfassung der Leistungs- und Sozialpersönlichkeit von Volksschulkindern mit Hilfe des Schätzverfahrens, Psychol. Beitr., Bd. 7, 1964, S. 582-603
65. Doll, E. A., The nature of mental deficiency, Psychol. Review, Bd. 47, 1940, S. 395-415
66. Dorsch, F., Psychol. Wörterbuch, 7. Aufl., Hamburg, Bern 1963
67. Dührssen, A., Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen 1955
68. Edwards, A. L., Social desirability and the description of others, Journ. of. abn. soc. Psychol., Bd. 59, 1959, S. 434-436
69. Ehrsam, E., über Fragen der Begutachtung von Hilfsschulkindern, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955, S. 222-229
70. Eisenstein, I., Psychologische Untersuchungen über die verschiedenen Formen des angeborenen Schwachsinn, Ztschr. f. Kinderforsch., Bd. 35, 1929, S. 563-589
71. Engelmayr, O., Schulkinder unter sich, München 1952
72. Eriksen, C. W., Some personality correlates of stimulus generalization under stress, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 49, 1954, S. 561-565
73. Eriksen, C. W., Perceptual defense as a funktion of unacceptable needs, Journ. of abn. soc. Psychol, Bd. 36, 1941, S. 34-50
74. Ertel, S., Kategorien der Personwahrnehmung und ihre kulturelle Bedingtheit, Psychol. Forsch., Bd. 27, 1964, S. 475-541
75. Eyferth, K., Lernen als Anpassung des Organismus durch bedingte reaktion, in: K. Bergius (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 1, 2. Hälfte, Lernen und Denken, S. 76-118, Göttingen 1964
76. Eyferth, K., Schwererziehbarkeit, ihre Ursache und Formen, in: H. Hetzer (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 10, Pädagogische Psychologie, S. 455-470 Göttingen 1959
77. Eyferth, K., Das Lernen von Haltungen, Bedürfnissen und sozialen Verhaltensweisen, in: R. Bergius (Hrsg.), Handbuch d. Psychol, Bd. 1, 2. Hälfte, Lernen u. Denken, S. 347-373, Göttingen 1964
78. Feather, N. T., A structural balance model of communication effects, Psychol. Review, Bd. 71, 1964, S. 291-314
79. Fellner, F., Zur Sozialpsychologie des Hilfsschulkindes. Schwachbegabte Kinder als Helfer im Ferienheim, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955, S. 135-137

80. Festinger, L., and Thibaut, J., Interpersonal communication in small groups, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 46, 1951, S. 92-99
81. Foa, U. G., Empathy or behavioral transparency, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 56, 1958, S. 62-66
82. Franke, J., Persönlichkeitsbeurteilung als sozialpsychischer Prozeß, Diss. Berlin 1958
83. Frenkel-Brunswik, E., Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable, Journ. of Personal., Bd. 18, 1949, S. 108-143
84. Frijda, N. A., Facial expression and situational cues, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 57, 1958, S. 149-155
85. Fuchs, K., Psychologie der Erkenntnistätigkeit als Grundlage der Intelligenzforschung, Psychol., Forschg., Bd. 23, 1950, S. 263-287
86. Gage, N. L. and L. J. Cronbach, Conceptual and methodological problems in interpersonal perception, Psychol. Review, Bd. 62, 1955, S. 411-423
87. Gardner, R. W. and R. A. Schoen, Differentiation and abstraction in concept formation, Psychol. Monogr., Bd. 76, Heft 41, 1962, S. 1-21
88. Garfield, S. L., Abnormal behavior and mental deficiency, in: Ellis, N. R. (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 574-602, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
89. Gehrecke, S., Zum Problem der Schwachsinnforschung, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 9, 1958, S. 65-68
90. Gerard, H. B., Emotional uncertainty and social comparison, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 66, 1963, S. 568-574
91. Gibson, J. J. and E. J. Gibson, Perceptual learning: Differentiation or enrichment? Psychol. Review, Bd. 62, 1955, S. 32-42
92. Gold, V., Zur Stereotypenbildung bei Hilfsschulkindern, unveröffl. wiss. Hausarbeit aus d. Psych. Inst. d. Univ. Mchn., 1964
93. Gottschaldt, K., Der Aufbau des kindlichen Handelns, Beiheft 68, zur Zeitschr. f. Angew. Psychol., Leipzig 1953
94. Graumann, C. F., "Social perception", Die Motivation der Wahrnehmung in neueren amerikanischen Untersuchungen, Ztschr. f. exper. u. angew. Psychol., Bd. 3, 1955/56, S. 605-662
95. Greenson, R. R., Zum Problem der Empathie, Psyche, Bd. 15, 1961, S. 142-155

96. Grinder, R. E., Relations between behavioral and cognitive dimensions of conscience in middle childhood, *Child Development*, Bd. 35, 1964, S. 881-893
97. Grings, W. W. and R. A. Lockhart, Conditioning autonomic responses of mentally subnormal individuals, *Psychol. Monogr.*, Bd. 76, Heft 39, 1962, S. 1-35
98. Groffmann, K. J., Die Intelligenz als psychodynamische Funktion, in: *Festschrift f. R. Heiß zum 60. Geb.: Dialektik und Dynamik der Person*, S. 11-37, Kiepenheuer u. Witsch 1963
99. Groos, K., *Die Spiele der Menschen*, Jena 1899
100. Grossack, M. M., Some effects of cooperation and competition upon small group behavior, *Journ. of abn. soc. Psychol.*, Bd. 49, 1954, S. 341-348
101. Günther, W., Neuere Ergebnisse der Schwachsinnforschung, *Praxis d. Kinderpsychol. und Kinderpsychiatr.*, Bd. 10, 1961, S. 161-174
102. Guilford, J. P., *Persönlichkeit*, Weinheim 1964
103. Guskin, S., Social psychologies of mental deficiency, in: N. R. Ellis (Hrsg.), *Handbook of mental deficiency*, S. 325-353, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
104. Haigis, E., Das Spiel als Begegnung, *Ztschr. f. Psychol.*, Bd. 150, 1941, S. 92-168
105. Hanselmann, H., *Einführung in die Heilpädagogik*, Zürich 1953
106. Hansen, W., *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*, 2. Aufl., München 1949
107. Hare, A. P., *Handbook of small group research*, The free Press of Glencoe 1962
108. Hartley, E. L. and R. E. Hartley, *Die Grundlagen der Sozialpsychologie*, Berlin 1955
109. Hasemann, K., Verhaltensbeobachtung, in: H. Heiß (Hrsg.), *Psychol. Diagn., Handb. d. Psychol.*, Bd. 6, S. 807-837, Göttingen 1963
110. Hauke, J., Schuttermeier, E., Therapeutisches Spiel, in: Bornemann, E. u. G. v. Mann-Piechler (Hrsg.), *Handb. d. Sozialerziehg.*, Bd. 3, S. 219-234, Freiburg 1964
111. Hellwig, P., *Liebe und Feindschaft*, München 1964
112. Henke, A., Was wurde beruflich aus meinen früheren Hilfschülern, *Heilpädagog. Blätter*, Bd. 12, 1951, S. 541-544
113. Hetherington, E. M., Ross, L. E. and H. L. Piek, Jun., Delay of reward and learning in mentally retarded and normal children, *Child Development*, 1964, Bd. 35, S. 653-661

114. Hetzer, H., Das Spiel des Hilfsschulkindes, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955 u. Bd. 7, 1956, S. 642-648 u. S. 1-19
115. Heyns, R. W. and R. Lippit, Systematic observational techniques, in: G. Lindzey (Hrsg.), Handbook of social Psychol., S. 370-405, Cambridge, Mass. 1954
116. Höhn, E., Neuere Fortschritte der Entwicklungspsychologie in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik, Kap. II, Soziometrie, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955, S. 510-526
117. Höhn, E. und M. Koch, Zur Psychologie des Außenseiters, Psychol. Rundschau, Bd. 5, 1954, S. 271-284
118. Hörmann, H., Beiträge zur allgemeinen Theorie der projektiven Methoden (Sammelreferat), Ztschr. f. exp. u. angew. Psychol., Bd. 2, 1954, S. 136-166
119. Hörmann, H., Bedingungen für das Behalten, Vergessen und Erinnern, in: R. Bergius (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., 1. Bd. 2. Hälfte, Lernen u. Denken, S. 225-284, Göttingen 1964
120. Hoff, H., Die soziale Anpassung des schwachsinnigen Kindes, Proceedings of the second international congress of mental retardation, part II, S. 44-53, Basel, New York 1963
121. Hoffmeister, W., Was wird aus männlichen Hilfsschulkindern? Ztschr. f. Kinderforsch., Bd. 43, 1934, S. 174-202
122. Hofstätter, P. R., Einführung in die quantitativen Methoden der Psychologie, München 1953
123. Hofstätter, P. R., Einführung in die Sozialpsychologie, 3. Aufl., Stuttgart 1963
124. Hofstätter, P. R., Gruppendynamik, Hamburg 1957
125. Holzkamp, K., Ausdrucksverstehen als Phänomen, Funktion und Leistung, Jahrb. f. Psychol. u. Psychotherap., Bd. 4, 1956, S. 297-323
126. Holzkamp, K., Über soziale Distanz, Psychol. Beitr., Bd. 7, 1964, S. 558-582
127. Holzkamp, K., Erziehungsberatung als sozialpsychol. Prozeß, Prax. d. Kinderpsych. u. Kinderpsychiatr., Bd. 7, 1958, S. 193-197
128. Holzkamp, K., Zur Geschichte und Systematik der Ausdruckstheorien, in: R. Kirchhoff (Hrsg.), Ausdruckpsychologie, Hdb. d. Psychol. Bd. 5, S. 39-117, Göttingen 1965
129. Holzkamp, K., Die Partner-Situation in individuumzentrierter und gruppenzentrierter Betrachtung, Ber. 24. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psychol., Wien 1964, Kurzfassungen, S. 47
130. Holzkamp, K., Ausdrucksverstehen im Erlebensaspekt, Diss. Berlin 1956

131. Homans, G. C., Theorie der sozialen Gruppe, Köln 1960
132. Homburger, A., Vorlesungen über Psychopathologie des Kindesalters, Berlin 1926
133. Hoppe, F., Erfolg und Misserfolg, Psychol. Forschg., Bd. 14, 1951, S. 1-63
134. House, Betty J., Delay of reward and learning in mentally retarded and normal children, Child development, Bd. 35, 1964, S. 645-653
135. Hülsemann, O., Zur Wechselwirkung der Stellung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher in Familie und Gesellschaft, Zentralblatt f. d. ges. Neurol. u. Psychiatr., Bd. 155, 1956, S. 3
136. Ichheiser, G., Misunderstandings in human relations, Am. Journ. of Sociol., Bd. 55, Part 2, 1949, S. 1-70
137. Innecken, J., Was wird aus weiblichen Hilfsschulkindern? Zeitschr. f. Kinderforschg., Bd. 44, 1935, S. 35-60
138. Janis, I. L. and B. T. King, The influence of role playing on opinion change, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 49, 1954, S. 211-218
139. Jansen, M. J. and L. M. Stokurow, An experimental study of role playing, Psychol. Monogr., Bd. 76, Heft 31, 1962, S. 1-32
140. Jaskulski, I., Das darstellende Spiel und das Fehlen des Rollenspiels bei geistesschwachen Kindern, in: Marum, O. und I. Jaskulski (Hrsg.), Untersuchungen über die Stellung des Kindes zu sich selbst (2. Teil), Ztschr. f. Kinderrorschg., Bd. 41, 1953, S. 50-96
141. Jaspers, K., Allgemeine Psychopathologie, 6. Aufl, Berlin, Göttingen, Heidelberg, 1953
142. Joerger, K., Entwurf eines neuen Tests zur Erfassung der Schulsituation, Psychol. Praxis, Bd. 29, 1961, S. 65-70
143. Jones, E. E., Wells, H. H. and Torrey, R., Some effects of feedback from the experimenter on conformity behavior, Journ. of abn. and soc. Psychol., Bd. 57, 1958, S. 207-213
144. Kagan, J., Rosman B. L. u. a., Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes, Psychol. Monogr., Bd. 78, 1. Heft, 1964, S. 1-37
145. Kahlert, J., Erziehungsschwierige Kinder in der Gemeinschaft (I u. II), Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., Bd. 4, 1955, S. 221-226 u. 299-303
146. Kainz, F., Das Denken und die Sprache, in: R. Bergius (Hrsg.) Handbuch d. Psychol., 1. Bd., 2. Hälfte, Lernen u. Denken, S. 566-617, Göttingen 1964

147. Kaiser, S., Ambulante heilpädagogische Kleingruppenarbeit als Hilfe für das langjährige Heimkind, *Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr.*, Bd. 9, 1960, S. 302-312
148. Kaiser, S., Ein "schwarzes Schaf" in der Gruppe. Beitrag zu den Möglichkeiten der Kleingruppen-Pädagogik, *Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr.*, Bd. 7, 1958, S. 293-298
149. Kaminski, G., *Das Bild von Anderen*, Berlin 1959
150. Kaminski, G., Ordnungsstrukturen und Ordnungsprozesse, in: R. Bergius (Hrsg.), *Handbuch d. Psychol.*, Bd. 1, 2. Hälfte, Lernen und Denken, S. 373-493, Göttingen 1964
151. Karsten, A., Psychische Sättigung, *Psychol. Forschung.*, Bd. 10, 1928, S. 142-255
152. Karsten, A., Motivation und affektives Geschehen, in: R. Meili u. H. Rohrer (Hrsg.), *Lehrbuch d. exp. Psychol.*, S. 264-310, Bern, Stuttgart 1963
153. Karsuskaja, E. P., Die Spiele geistig weit zurückgebliebener Kinder, *Ztschr. f. Kinderforsch.*, Bd. 35, 1929, S. 553-558
154. Kidd, J. S., Social influence phenomena in a task-oriented group situation, *Journ. of abn. soc. Psychol.*, Bd. 56, 1958, S. 13-17
155. Kirchhoff, R., *Allgemeine Ausdruckslehre*, Göttingen 1957
156. Kirk, S. A. u. O. Johnson, Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, in: R. Lückert (Hrsg.), *Beihefte d. Ztschr. Schule u. Psychol.*, Heft 25, München, Basel 1964
157. Klauer, K. J., Der Progressive-Matrices-Test bei Volks- und Hilfsschulkindern, *Heilpädagog. Forsch.*, Bd. 1, 1964, S. 13-38
158. Klein, G. S. and H. Schlesinger, Where is the perceiver in perceptual theorie, *Journ. of Personality*, Bd. 18, 1949, S. 32-48
159. Kohler, I., Wahrnehmung, in: R. Meili u. H. Rohrer (Hrsg.), *Lehrbuch d. exp. Psychol.*, S. 53-103, Bern, Stuttgart 1963
160. Kounin, J. S., Intellectual development and rigidity, in: Barker, R. B., Kounin, J. S. and H. F. Wright (Hrsg.), *Child behavior and development*, New York, London 1943, S. 179-199
161. Kramer, F. und R. v. d. Leyen, Entwicklungsverläufe "anethischer, gemüthloser", psychopathischer Kinder, *Ztschr. f. Kinderforsch.*, Bd. 43, 1934, S. 305-422
162. Krebs, W., Die verschiedenen Grade des menschlichen Bewusstseins und dessen Wandlungen im Hinblick auf das hilfsschulbedürftige Kind, *Ztschr. f. Heilpädagog.*, Bd. 6, 1955, S. 295-301

163. Krech, D. and R. S. Crutchfield, Theory and problems of social psychology, New York, 1948
164. Krech, D. and R. S. Crutchfield, Elements of psychology, New York 1959
165. Kube, W., Hausbesuche als Mittel zur Erforschung der Umwelteinflüsse auf meine Sonderschüler und Konsequenzen für mein heilpädagogisches Wirken, Ztschr. f. Heilpädagogik, Bd. 8, 1957, S. 58-64
166. Kulich, B., Ein Blick in die Wunschwelt der Hilfsschulkinder, Ztschr. f. Heilpädagogik., Bd. 7, 1956, S. 158-170
167. Läßle, F. T., Die Rangordnung in der Hilfsschule, Ztschr. f. Heilpädagogik. Bd. 13, 1962, S. 325-335, 401-411, 470-479
168. Langeveld, M. J., Die Projektion im kindlichen Seelenleben, Psychol. Rundschau, Bd. 8, 1957, S. 243-255
169. Lersch, Ph., Aufbau der Person, 9. Aufl., München 1964
170. Lersch, Ph., Der Mensch als soziales Wesen, München 1964
171. Lersch, Ph., Gesicht und Seele, 4. Aufl., München, Basel 1955
172. Lersch, Ph., Probleme und Ergebnisse der Sozialpsychologie, Schweizerische Zeitschrift f. Psychol., Bd. 17, 1958, S. 1-22
173. Lesemann, G., Das entwicklungsgestörte Hilfsschulkind der heilpädagog. Sonderschule, aus heilpädagog. Schau und in der Praxis der Heilerziehung, Ztschr. f. Heilpädagogik., Bd. 6, 1955, S. 540-582
174. Lesemann, G., Grundsätzliches über Möglichkeiten, Grenzen und Besonderheiten der Gemeinschaftserziehung in der heilpädagogischen Sonderschule, Ztschr. f. Heilpädagogik., Bd. 9, 1958, S. 113-117
175. Lesemann, G., Hilfsschulkind und Gewissen, Ztschr. f. Heilpädagogik., Bd. 7, 1956, S. 97-110, 145-157
176. Levinson, D. J., Role, personality and social structure in the organizational setting, Journ. of abn. soc. Psych., Bd. 58, 1959, S. 170-180
177. Lewin, K., Dynamic theory of personality, New York, London 1935
178. Lewin, K., Field theory in social science, New York 1951
179. Lienert, G. A., Belastung und Regression, in: Bay. E. Hellpach, W., Metzger, W., Witte, W. (Hrsg.), Psychologia Universalis, Bd. 7, Meisenheim am Glan 1964

180. Lienert, G. A., Die Faktorenstruktur der Intelligenz als Funktion des Neurotizismus, Ztschr. f. exp. u. angew. Psychol., Bd. 10, 1963, S. 140-160
181. Lienert, G. A., Die Faktorenstruktur der Intelligenz als Funktion des Intelligenzniveaus, Ber. über d. 22. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psychol., Heidelberg 1959, S. 138-140, Göttingen 1960
182. Lienert, G. A. und H. W. Crott, Studies on the factor structure of intelligence in children adolescents and adults, Vita Humana, Bd. 7, 1964, S. 147-164
183. Lipps, Th., Leitfaden der Psychologie, Leipzig 1903
184. Lückert, H. R., Stanford Intelligenz-Test, Göttingen 1957
185. Lückert, H. R., Handbuch der Erziehungsberatung, Bd. 1 u. 2, München 1964
186. Lutz, J., Schwachsinn im Lichte der neueren Forschung, Arbeiten zur Psychohygiene, Heft 7, Bern u. Stuttgart 1957
187. Maccoby, E. E., Newcomb, T. M. and E. L. Hartley (Hrsg.), Readings in social psychology, 3. Aufl., New York 1958
188. Martin, H., Die Bedeutung des Eindrucksphänomens für die Ausdruckspsychologie, aufgewiesen an der Genese des Ausdrucks, Ber. 20. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psychol., Berlin 1955, S. 125-135, Göttingen 1956
189. Mandel, R., Die Aggressivität bei Schülern, Bern 1959
190. Manis, M., Social interaction and self concept, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 51, 1955, S. 362-370
191. Mann, R. D., A review of the relationships between personality and performance in small groups, Psychol.Bull., Bd. 56, 1959, S. 241-270
192. Marum, O., Über die Bedeutung des kindlichen Rollenspiels für die geistige Entwicklung in: O. Marum und J. Jaskulski, Untersuchungen über die Stellung des Kindes zu sich selbst (1. Teil), Ztschr. f. Kinderforsch., Bd. 41, 1933, S. 45-49
193. Matkom, A. J., Impressive formation as a function of adjustment, Psychol., Monogr., Bd. 77, Heft 5, 1963, S. 1-19
194. Mausner, B., The effect of one partner's success in a relevant task on the interaction of observer pairs, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 49, 1954. S. 557-560
195. Mayer, F. und F. Knaak, Beobachtungen über Eidetik an Kindern der Volks- und Hilfsschule, Allg. Dt. Lehrerzeitg., Bd. 56, 1927, S. 396, 413

196. Meyer, E., Doppelleistung des Verstehens als Methode des Erkennens und als Vermittler sozialen Kontaktes, Psychol. Beitr., Bd. 7, 1962-64, S. 603-624
197. Mittenecker, E., On the significance of the phenomenally non-mediated "understanding" of expression, Bericht über den 16. Intern. Kongr. f. Psychol., Bonn 1960, S. 485-490, Amsterdam 1962
198. Mittenecker, E., Planung und statistische Auswertung von Experimenten, 2. Aufl., Wien 1958
199. Moor, P., Heilpädagog. Psychologie, Bd. 1, Grundtatsachen einer allgemeinen pädagog. Psychol., 2. Aufl., Bern 1960
200. Moor, P., Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung, Bern, Stuttgart 1962
201. Moreno, L., Die Grundlagen der Soziometrie, Köln 1954
202. Mühle, G. W. und A. Wellek, Ausdruck, Darstellung, Gestaltung, Stud. Gen., Bd. 5, 1952, S. 110-131
203. Mühle, G. W., Neue Ansätze der Ausdrucksforschung und Ausdruckstheorie, in: Ber. 20. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psychol. Berlin 1955, S. 102-124, Göttingen 1956
204. Mühle, G. W., Rolle und Rollenbewußtsein als entwicklungspsychologisches Problem, Arch. f. d. Ges. Psych., Bd. 116, 1964, S. 267-279
205. Müller, R. G. E., Psychologische Voraussetzungen für die Arbeit in Förderklassen und Fördergruppen, in: Hetzer, H. (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 10, Pädag. Psychol., S. 367-386, Göttingen 1959
206. Müller, R., Zur neurotischen Intelligenzhemmung von Schulkindern, Prax. d. Kinderpsychol. und Kinderpsychiatr. Bd. 4, 1955, S. 297-299
207. Müller, R., Eine sozialpsychologische Untersuchung an Schulanfängern, Psychol. Beitr., Bd. 1, 1953, S. 227-264
208. Mueller, W. J. u. N. Abeles, The components of empathy and their relationship to the projection of human movement responses, Journ. of project. techn. and pers. assessment, Bd. 28, 1964, S. 322-331
209. Muggenthaler, E., Die soziologische Stellung hilfsschulbedürftiger Kinder in einer Volksschulklasse. Prax. d. Kinderpsychol. und Kinderpsychiatr., Bd. 4, 1955, S. 226-231
210. Muggenthaler, E., Beitrag zum Thema "Entwicklungshemmung u. Hilfsschulbedürftigkeit", Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., Bd. 7, 1958, S. 230-231

211. Munsinger, H. and W. Kessen, Uncertainty, structure and preference, Psychol., Monogr., Bd. 78, Heft 4, 1964, S. 1-24
212. Murphy, G., Some relations of perception to motivation, in: Seward, S. S. and J. P. Seward, Current psychological issues, Essays in honor of R. S. Woodworth, S. 23-39, New York 1958
213. Mutters, T., Das geistig behinderte Kind in der heutigen Gesellschaft, Uns. Jug., Bd. 10, 1958, S. 207-214
214. Neuhäusler, A., Grundbegriffe der Fachsprachen - Grundbegriffe der philosophischen Sprache, München 1963
215. Neuhaus, W., Das Hilfsschulkind. Eine soziologisch-psychologische Studie, Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., Bd. 3, 1954, S. 213-223
216. Newcomb, T. M., Sozialpsychologie, Meisenheim A. G. 1959
217. Norden, I., Qualitative Analyse von Intelligenztests aus der "Binet-Simon-Boberth-Staffelmethode" und dem "Binetarium" verbunden mit Verhaltensbeobachtungen an Kindern, Ztschr. f. Heilpädagog. Bd. 6, 1955, S. 57-69, 106-116, 154-164
218. Normann, W. T., Toward an adequate taxonomy of personality attributes, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 66, 1963, S. 574-584
219. O'Connor, N. and B. Hermelin, Discrimination and reversal learning in imbeciles, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 59, 1959, S. 409-414
220. Parducci, A., Range-Frequency compromise in judgement, Psych. Monogr., Bd. 77, Heft 2, 1963, S. 1-50
221. Patterson, G. R. and D. Anderson, Peers as social reinforcers, Child development, Bd. 35, 1964, S. 951-961
222. Pawlik, O. und Blöschl, L., Zum Problem der Reliabilität von Beobachtungen des Sozialverhaltens, Ztschr. f. exp. u. angew. Psychol., Bd. 10, 1963, S. 160-178
223. Piaget, J., Psychologie der Intelligenz, Zürich 1948
224. Pietrowicz, B., Psychologie des entwicklungsgehemmten Kindes und Methoden seiner Erziehung, Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., Bd. 5, 1956, S. 51-54
225. Pietrowicz, B., Umriß einer Psychologie entwicklungsgehemmter Kinder und Methodik ihrer Bildung und Erziehung, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955, S. 124-128
226. Pohl, R., Ein Vergleich der sprachlichen Leistungsfähigkeiten zwischen Volksschülern und Hilfsschülern, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 9, 1958, S. 292-297
227. Postman, L., Association theory and perceptual learning, Psychol. Review, Bd. 62, 1955, S. 438-447

228. Priester, H. J., Die Standardisierung des Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Tests für Kinder (Hawik), Bern, Stuttgart 1958
229. Ray, W. W., Judgments of intelligence based on brief observations of physiognomy, Psychol. Reports, Bd. 4, 1958, S. 478-479
230. Reinartz, A., Das schwierige Kind in der Sonderschule, München 1959
231. Reinartz, A., Der Hamburg-Wechsler-Intelligenz-Test für Kinder (Hawik) als psychodiagnostisches Hilfsmittel im Aufnahmeverfahren für die Hilfsschule, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 9, 1958, S. 281-292
232. Restle, F., A theory of discrimination learning, Psychol. Review, Bd. 62, 1955, S. 11-20
233. Rokeach, M., Generalized mental rigidity as a factor in ethnocentrism, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 43, 1948, S. 259-278
234. Rommetveit, R., Perceptual, behavioral and ideational components of discriminatory and conceptual activities, Acta Psychol., Bd. 18, 1961, S. 201-218
235. Rommetveit, R. and R. Svalheim, Selectivity in person perception in different experimental settings, Acta Psychol., Bd. 16, 1959, S. 290-302
236. Rössel, F., Das Hilfsschulkind, Versuch einer Charakteristik nach seinen Verhaltensweisen und Betätigungsformen, Halle a. S., 1925
237. Rosenberg, S., Problem-solving and conceptual behavior, in: N.R. Ellis (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 439-463, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
238. Rosenfeld, H. M., Social choice conceived as level of aspiration, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 68, 1964, S. 491-500
239. Rudert, J., Methodische Grundlagen der Ausdrucksdiagnostik, Ber. über den 22. Kongr. d. Dt. Gesellsch. f. Psychol., Heidelberg 1959, S. 10-26, Göttingen 1960
240. Ruppert, J. S., Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim 1952
241. Santostefano, S. and E. Paley, Development of cognitive controls in children, Child Development, Bd. 35, 1964, S. 939-951
242. Sarbin, T. R. and D. S. Jones, An experimental analysis of role behavior, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 51, 1955, S. 465-472

243. Sherif, C. W., Social categorization as a function of latitude of acceptance and series range, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 67, 1963, S. 148-157
244. Sherif, M. and C. W. Sherif, An outline of social psychology, 2. Aufl., New York 1956
245. Sherif, M. and C. J. Hovland, Social judgement. Assimilation and contrast effects in communication and attitude change, New Haven and London 1961
246. Sighard, A., Aussichten der Berufsausbildung bei schwachbegabten Kindern, Prax. d. Kinderpsychol. und Kinderpsychiatr., Bd. 3, 1954, S. 45-51
247. Skeels, H. M. and E. A. Fillmore, Mental development of children from underprivileged homes, Journ. of genet. Psychol., Bd. 50, 1937, S. 427-439
248. Smith, Ch. P., Relationships between achievement-related motives and intelligence, performance level and persistence, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 68, 1964, S. 523-533
249. Smith, E. E., The effects of clear and unclear role expectations on group productivity and defensiveness, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 55, 1957, S. 213-217
250. Sodhi, K. S., Sozialpsychologie, in: R. Meili u. Pohracher H. (Hrsg.), Lehrbuch d. exp. Psychol., S. 354-388, Bern, Stuttgart 1963
251. Sodhi, K. S., Der Wandel der sozialpsychologischen Forschungsansätze, Sociologus, Bd. 7, 1957, S. 1-14
252. Sodhi, K. S., Einfluß der Einstellung auf das Verstehen, Psychol. Beitr., Bd. 3, 1957, S. 165-196
253. Sodhi, K. S., Urteilsbildung im sozialen Kraftfeld, Göttingen 1953
254. Spiekers, R., Untersuchungen zum Problem des Durchgliederungsvermögens bei Schwachbegabten, Ztschr. f. exp. u. angew. Psychol., Bd. 4, 1957, S. 139-173
255. Spieth, R., Typenpsychologische Untersuchungen an Hilfsschülern, Ztschr. f. angew. Psychol., Bd. 63, 1942, S. 129-195
256. Spitz, H. H., Field theory in mental deficiency, in: N. R. Ellis (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 11-41, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
257. Suchman, J. R., Social sensitivity in the small task-oriented group, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 52, 1956, S. 75-83
258. Schaedeli, R., Untersuchungen zur Verifikation von Meilis Intelligenzfaktoren, Ztschr. f. exp. u. angew. Psychol., Bd. 8, 1961, S. 211-265

259. Scheerer, M., Cognitive theory, in: G. Lindzey (Hrsg.), Handbook of social psychol., S. 91-143, Cambridge, Mass. 1954
260. Scheffler, G., Intelligenz, Wille und Emotionalität beim hilfsschulbedürftigen Kinde, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 9, 1958, S. 465-473
261. Scheffler, G., Das hilfsschulbedürftige Kind unter anthropologischem Aspekt, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 8, 1957, S. 345-359
262. Schenk-Danzinger, L., Begabung und Entwicklung, in: H. Thomae (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 3, Entwicklungspsychol., S. 358-404, Göttingen 1959
263. Schereschewsky, B., Versuche über die Entwicklung des Bildverständnisses beim Kind, Ztschr. f. Kinderforsch., Bd. 35, 1929, S. 455-493
264. Schlosberg, H., Three dimensions of emotion, Psychol. Review, Bd. 61, 1954, S. 81-89
265. Schneider, K., Über Schwachsinnige und die Strukturanalyse ihrer Psychose, Dt. med. Wochenschrift, Bd. 74, 1949, S. 893-895
266. Schneider, K., Klinische Psychopathologie, 3. Aufl., Stuttgart 1950
267. Scholz-Ehrsam, Zur Psychopathologie des schwachsinnigen Kindes, Berlin 1962
268. Stendenbach, F. J., Soziale Interaktion und Lernprozesse, Köln, Berlin 1963
269. Stern, W., Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre, Leipzig 1930
270. Stevenson, H. W., Discrimination learning, in: N. R. Ellis (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 424-439, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
271. Stevenson, H. W., Social reinforcement with children as a function of CA, Sex of E and Sex of S, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 63, 1961, S. 147-155
272. Stockert, v. F. G., Einführung in die Psychopathologie des Kindesalters, 3. Auflage, Berlin, München 1957
273. Stok, W., Das Wesen der sozialen Beziehung, Kölner Vierteljahreshefte f. Soziol., Bd. 5, 1926, S. 349-361
274. Taft, R., The ability to judge people, Psychol. Bull., Bd. 52, 1955, S. 1-24
275. Tagiuri, R., R. R. Blake, and J. S. Bruner, Some determinants of perception of positive and negative feelings in others, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 48, 1953, S. 585-592

276. Tagiuri, R. and L. Petrullo (Hrsg.), Person perception and interpersonal behavior, Stanford 1958
277. Talland, G. A., Task and interaction process: Some characteristics of therapeutic group discussion, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 50, 1955, S. 105-109
278. Thomae, H., Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen in E. Propst (Hrsg.), Psychol. Prax., Heft 15, 3. Aufl., Basel, New York 1960
279. Thomae, H., Entwicklung und Prägung, in: H. Thomae (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 3, Entwicklungspsychol., S. 240-312, Göttingen 1959
280. Thompson, D. F. and L. Meltzer, Communication of emotional intent by facial expression, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 68, 1964, S. 129-136
281. Todd, J. F. and L. Rappoport, A cognitive structure approach to person perception: A comparison of two models, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 68, 1964, S. 469-479
282. Tramer, M., Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie, 4. Aufl., Basel, Stuttgart 1964
283. Trapp, E. P. and P. Himelstein (Hrsg.), Readings on the exceptional child, London 1962
284. Traxel, W., Gefühl und Gefühlsausdruck in: R. Meili und H. Rohrer (Hrsg.), Lehrbuch d. exp. Psychol., S. 215-264, Bern, Stuttgart 1963
285. Traxel, W., Einführung in die Methodik der Psychologie, Bern, Stuttgart 1964
286. Turnure, J. and E. Zigler, Outer-directedness in the problem solving of normal and retarded children, Journ. of abn. soc. Psychol., Bd. 69, 1964, S. 427-437
287. Ulich, E., Das Lernen sensumotorischer Fertigkeiten, in: R. Bergius (Hrsg.), Handbuch der Psychol., 1. Bd., 2. Hälfte, Lernen und Denken, S. 326-347, Göttingen 1964
288. Villinger, W. u. H. Stutte, Jugendpsychiatrische Gesichtspunkte zur Beurteilung der Hilfsschulbedürftigkeit, Schule und Psychol., Bd. 1, 1954, S. 201-207
289. Vukovich, A. F., Die Konstruktion psychologischer Tests, in: R. Heiß (Hrsg.), Handbuch d. Psychol., Bd. 6, Psychol. Diagnostik, S. 113-148, Göttingen 1963
290. Walker, H. M., Statistische Methoden für Psychologen und Pädagogen, Weinheim, Berlin 1954
291. Wallach, H., Some considerations concerning the relation between perception and cognition, Journ. of Personality, Bd. 18, 1949, S. 6-14

292. Waskewitz, B., Abriß der Ausdruckstheorie, Psychol. Rundschau, Bd. 10, 1959, S. 191-210
293. Wechsler, D., Die Messung der Intelligenz Erwachsener, 2. Aufl. Bern 1961
294. Wegener, H., Der Erethismus, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 7, 1956, S. 193-203
295. Wegener, H., Die Rehabilitation der Schwachbegabten, München, Basel 1963
296. Wegener, H., Der Sozialisationsprozess bei intellektuell Minderbegabten, in: G. Wurzbacher (Hrsg.), Der Mensch als soziales u. personales Wesen, S. 164-184, Stuttgart 1963
297. Weidemann, J., Das Kind als "Sozialperson", Prax. d. Kinderpsychol. u. Kinderpsychiatr., Bd. 10, 1961, S. 226-228
298. Weinert, F., Experimentelle Untersuchungen über Formen und Bedingungen des kognitiven Lernens bei Kindern (Sammelreferat) Arch. f. d. Ges. Psychol., Bd. 116, 1964, S. 126-165
299. Weinschenk, C., Das Bewußtsein als Gegenstand der Psychologie, Psychol. Beitr., Bd. 1, 1953, S. 505-520
300. Weinschenk, C., Über die Problematik der Affinität und Diffigität von Charaktereigenschaften, in: Ber. über den 20. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psychol., Berlin 1955, S. 170-172, Göttingen 1956
301. Weiss, R., Über den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz, Schule u. Psychol., Bd. 11, 1964, S. 321-333
302. Wemmer, G., Ursachen und Formen der Asozialität früherer Hilfsschüler, Ztschr. f. Kinderforsch., Bd. 40, 1932, S. 105-186
303. Werner, J., Das Spiel der Kinder, Kölner Vierteljahreshefte f. Soziol., Bd. 5, 1926, S. 411-444
304. Wewetzer, K. H., Zur Differenzierung der Leistungsstrukturen bei verschiedenen Intelligenzgraden, Ber. über den 21. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psychol., Göttingen 1957, S. 245-246, Göttingen 1958
305. Whiteman, P. H. and K. P. Kosier, Development of children's moralistic judgements: Age, sex, IQ and certain personal-experiential variables, Child development, Bd. 35, 1964, S. 843-851
306. Wundt, W., Völkerpsychologie, Bd. 7, 1. Teil, Die Gesellschaft, Leipzig 1917
307. Wyer, R. S. Jr., Assessment and correlates of cognitive differentiation and integration, Journ. of Personality, Bd. 32, 1964, S. 495-509

308. Zeaman, D. and B. J. House, The role of attention in retardate discrimination learning, in: N. R. Ellis (Hrsg.), Handbook of mental deficiency, S. 159-224, New York, San Francisco, Toronto, London 1963
309. Zigler, E., Rigidity in the feeble-minded, in: E. P. Trapp and P. Himmelstein (Hrsg.), Readings on the exceptional child, S. 141-162, New York 1962
310. Zulliger, H., Über eine besondere Form des Schwachsinn, Ztschr. f. Heilpädagog., Bd. 6, 1955, S. 165-170

Lebenslauf

Ich wurde am 8.2.1933 als Sohn des Chemikers Dr. Herbert Winter und seiner Ehefrau Anne Winter, geb. Lang, in Heidelberg geboren und nach evangelischem Bekenntnis auf den Namen Gerhard Otto Ludwig Georg getauft.

Ostern 1939 wurde ich in der Schillerschule in Mannheim eingeschult, im Herbst 1943 trat ich in das Städtische Gymnasium Mannheim ein.

Nach der Zerstörung der Wohnung meiner Eltern, Ende 1943, fanden wir bei den Eltern meiner Mutter in Börrstadt/Pfalz ein neues Zuhause. Ich wurde zunächst Fahrschüler der sechsklassigen Oberschule für Jungen in Winnweiler/Pfalz bis zur Mittleren Reife, im Herbst 1949 trat ich in die Oberrealschule in Kaiserslautern ein.

Unmittelbar vor dem Wechsel in die Unterprima, im Herbst 1950, zog unsere Familie nach Berlin um, wo mein Vater ein Jahr zuvor eine Stelle als Obergeringenieur am Institut für Lebensmittelchemie der Technischen Universität Berlin-Charlottenburg angenommen hatte. Ich meldete mich in der Paulsen-Schule Berlin-Steglitz an und wurde in den sprachlichen Zweig eingewiesen. Durch die Einführung des 13. Schuljahres verschob sich das Abitur meiner Klasse um ein Jahr auf das Frühjahr 1953.

Im April 1953 schrieb ich mich in der Physikalischen Fakultät der Technischen Universität ein, belegte aber - dem Studienplan entsprechend - in den ersten beiden Semestern vorwiegend geisteswissenschaftliche Vorlesungen und Übungen; so bei Professor Muckermann Anthropologie und bei Professor Heyde Philosophie und Psychologie. Im Wintersemester 1953/54 war ich beurlaubt und leistete in dieser Zeit bei Siemens & Halske das vorgeschriebene Industriepraktikum ab.

Nach meiner Exmatrikulation im Oktober 1954 bewarb ich mich um das Studium der Psychologie an der Freien Universität Berlin und konnte mich nach einem Zulassungsgespräch unter der Leitung von Professor O. Kroh im November 1954 einschreiben. Neben dem Studium im Hauptfach Psychologie bereitete ich mich in Lateinkursen unter der Leitung von Dr. K.G. Loebe auf das Große Latinum vor, das ich im Gymnasium zu Berlin-Steglitz im November 1957 bestand. Die Diplom-Vorprüfung für Psychologen legte ich im Frühjahr 1959, die Diplom-Hauptprüfung im Oktober 1960

Meine akademischen Lehrer für das Fach Psychologie waren die Professoren O. Kroh, K.S. Sohdi, R. Bergius, M. Schorn, der Privatdozent Dr. H. Martin, die Lehrbeauftragten Dr. W.H. Müller, Dr. Müller-Braunschweig, Dr. K. Holzkamp, Dr. G. Kaminski, Dr. H. Franke und Frau Dipl.Psych. E. Lange; in dem Nebenfach Philosophie die Professoren E. May, W. Weischedel, K. Kanthack und W. Koehler; im Nebenfach Genetik Professor H. Lüers; im Nebenfach Physiologie Professor M.H. Fischer; im Nebenfach Psychopathologie Professor H. Selbach.

Am 9. November 1960 erhielt ich meine Exmatrikel und übernahm am 15. November 1960 die Verwaltung einer wissenschaftlichen Assistentenstelle bei Professor R. Bergius, der inzwischen einem Ruf der Ludwig-Maximilians-Universität München gefolgt war. Der Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Universität München entsprechend schrieb ich mich für 3 Semester in der Philosophischen Fakultät, Hauptfach Psychologie, ein. Meine akademischen Lehrer in dieser Zeit waren neben Professor R. Bergius, unter dessen Leitung auch die vorgelegte Dissertation entstand, die Professoren Ph. Lersch und A. Vetter, im Nebenfach Philosophie Professor M. Müller, im Nebenfach Anthropologie Professor K. Saller und die Privatdozenten Dr.Dr. H. Baitsch, Dr.Dr. H. Schwarzfischer und Dr.Dr. G. Ziegelmayr.

Ein Jahr nach Beginn meiner Berufstätigkeit in München, im September 1961, heiratete ich die Diplom-Psychologin Ursula Lamprecht. Am 24.8.1962 wurde unsere Tochter Katharina, am 8.9.1963 unser Sohn Berthold geboren.

München, den 28.4.1965

Gerhard Winter

